

**“İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜZİKLENDİRİLMİŞ FİŞLERLE YAPILAN  
EĞİTİMİN İLKOKUMA ÖĞRETİMİNE ETKİSİ”  
(ANKARA YENİMAHALLE İLÇESİ YAHYA ÇAVUŞ İLKÖĞRETİM OKULU  
ÖRNEĞİ)**

**ÖZNUR ÖZTOSUN**

**129015**

**DOKTORA TEZİ  
(MÜZİK EĞİTİMİ)**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**129015**

**Haziran 2002  
ANKARA**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Öznur ÖZTOSUN tarafından hazırlanan "İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜZİKLENDİRİLMİŞ FİŞLERLE YAPILAN EĞİTİMİN İLKOKUMA ÖĞRETİMİNE ETKİSİ" (ANKARA YENİMAHALLE İLÇESİ YAHYA ÇAVUŞ İLKÖĞRETİM OKULU ÖRNEĞİ) adlı bu tezin Doktora tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.



Prof.Dr. Ali UÇAN

Tez Yöneticisi

Bu çalışma, jürimiz tarafından Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

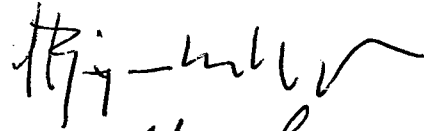
Başkan: Prof.Dr.Ali UÇAN



Üye : Prof.Dr.Cihat CAN



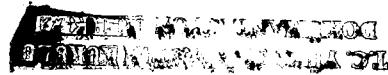
Üye : Prof.Feridun BÜYÜKAKSOY



Üye : Doç.Dr.Hayati AKYOL



Üye : Doç.Ali SEVGİ



Bu tez, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygundur.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET .....	i
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR .....	v
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
1. GİRİŞ.....	1
2. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	21
3. YÖNTEM .....	29
3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	29
3.2. Evren .....	30
3.3. Örneklem .....	30
3.3.1. Örneklem grubuna ilişkin dağılımlar .....	31
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	38
3.4.1. Deney materyalleri ilkökuma fişleri ile gözlem formlarının hazırlanması ve uygulanması .....	39
3.4.2. Deneysel eğitim süreci .....	41
3.4.3. Gözlem .....	42
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	43
3.6. Gruplar Arası Farka Ulaşabilmede Kolmogorov–Simirnov Normallik Testi ile Uygun Test Kararları .....	45
3.7. Değerlendirme Ölçütleri.....	57
4. BULGULAR ve YORUMLAR .....	58
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKLAR .....	87
EKLER.....	91
EK-1. İlgili İzin Yazıları .....	92
EK-2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Başarı Değerlendirme Sınavı Sonuçları .....	100
EK-3. Anket Formu .....	102
EK-4. Fiş Cümlelerinin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu .....	107
EK-5. İköğretim Okulları Müzik Dersi Genel Amaçları 1. Devre Müzik Dersi Amaçları .....	110
EK-6. Öğrenci Tanıma Formu.....	114
EK-7. Deneysel Uygulamada Kullanılan Müziklendirilmiş Fişler .....	116
EK-8. Örneklem Grubu Öğrenci Listesi ve Resimleri .....	122

EK-9. Çalışma ve Deneysel Uygulama Takvimi .....	129
EK-10. Gözlem Formları .....	131
EK-11. Gözlem Metinleri.....	136
EK-12. Uygulamada Kullanılan Fiş Listeleri .....	143
ÖZGEÇMİŞ.....	147



**“İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜZİKLENDİRİLMİŞ FİŞLERLE YAPILAN  
EĞİTİMİN İLKOKUMA ÖĞRETİMİNE ETKİSİ”  
(ANKARA YENİMAHALLE İLÇESİ YAHYA ÇAVUŞ İLKÖĞRETİM OKULU  
ÖRNEĞİ)  
(Doktora Tezi)**

**ÖZNUR ÖZTOSUN**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Haziran 2002**

**ÖZET**

Bu araştırma, müziğin işlevlerinden ve dil müzik ilişkisinden yararlanarak müzik yardımıyla yapılan ilkokuma öğretimiyle belirlenen hedeflere daha etkili ulaşmanın mümkün olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 2001-2002 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Yenimahalle İlçesine bağlı Yahya Çavuş İlköğretim Okulu'nda geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle ilkokuma öğretimi uygulanmıştır. Uygulama iki deney ve iki kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle ilkokuma öğretimi, kontrol grubu ile ise sadece geleneksel ilkokuma öğretimi yapılmıştır. İlkokuma öğretiminin cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarının her birinde ayrı olmak üzere toplam dört gözlem yapılmıştır.

Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin geleneksel ilkokuma öğretimine göre etkili olup olmadığının saptanmasına ilişkin istatistiksel analizlerde önce grupların dağılımının normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov belirlenmiş ve grupların dağılım durumlarına göre Mann-Whitney veya t testi kullanılmıştır. Ayrıca deneysel uygulamayı etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, geleneksel öğretime ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin geleneksel öğretimle yapılanaya göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Deneysel uygulamayı etkileyebileceği düşünülen değişkenlerden babanın ve annenin eğitimi, okul öncesi eğitim alma, aya göre bitirdiği yaş durumlarının ilk okumanın belirli aşamalarına erişme ve son aşamadaki genel başarı durumunu etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırma, geleneksel ilkokuma öğretiminde müziğin olumlu yönde anlamlı katkılarının olduğunu göstermektedir.

**Bilim Kodu** : 101/6.027

**Anahtar Kelimeler** : Müzikle İlkokuma

**Sayfa Adedi** : 161

**Tez Yöneticisi** : Prof.Dr. Ali UÇAN

**THE EFFECT OF USING MUSICAL READING CARDS ON THE  
ELEMANTARY READING EDUCATION  
(THE SAMPLE OF YAHYA CAVUS ELEMANTARY SCHOOL DİSTRİCT  
OF YENIMAHALLE, ANKARA)  
(Ph.D Thesis)**

**ÖZNUR ÖZTOSUN**

**GAZI UNIVERSITY  
INSTUTE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY**

**June, 2002**

**ABSTRACT**

The aim of this research is to understand whether it is possible to achieve the specified targets more effectively in the musically aided elementary reading education by making use of the specific functions of music and the language-music relation. The effect of musical reading cards on the elementary education is inspected in the reasearch. With this purpose, in the first semester of 2001-2002 educational year, at the Yahya Cavus Elementary School located in the district of Yenimahalle in the province of Ankara, in addition to the conventional education, education with the musical reading carts, with the control grups, only the conventional reading education is applied. For each of the sentence, word, syllable and free reading stages of the elemantray reading education, four different observations are made.

In the statistical analyses related to determining whether it is more effective to use musical slips in addition to conventional reading education, first "Kolmogorov-Smirnov test" is used to specify whether the distribution of the groups is normal and "Mann-Whitey" and "t test" is used according to the status of the group distribution. In addition to

this, for some variables which may have an effect on the experimental application, variance analysis (ANOVA) is used.

As a result, it is found that education with the musical reading slips than, is more effective. The variables that are considered to have an effect on the experimental application (education of parents, pre-school education, age in months) is observed to have an influence on the achievements of intermediate stages and the general success at the final stage of the elementary reading education.

**Science Code** : 101/6.27

**Key Words** : The elementary reading with music

**Page Number** : 161

**Adviser** : Prof.Dr. Ali UÇAN



## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yapıcı ve yönlendirici önerilerde bulunarak her türlü ilgi ve bilimsel yardımlarını gördüğüm, çalışmalarımı sabırla izleyen sayın danışmanım Prof. Dr. Ali UÇAN'a, araştırmanın başından sonuna kadar sabırla yardımlarını esirgemeyen hocam sayın Doç. Dr. Hayati AKYOL'a, araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, özveriyle zaman ayıran sayın hocam Öğr. Gör. Dr. Salih AYDOĞAN'a, araştırmanın uygulama aşamasında birlikte çalıştığımız sınıf öğretmenleri Zahide KÜÇÜKOĞLU, Gülten TALAS, Fazlı KARAKAŞ, Fadime KAYA'ya ve Yahya Çavuş İlköğretim Okulu idaresine, araştırmaya katılan tüm öğrencilere, gözlemde yer alan sınıf öğretmenlerine, istatistiksel analizleri gerçekleştiren Araş. Gör. Hüseyin GÜLER, Yüksek Lisans Öğrencileri Ramazan ARSLAN ve Hacı Hasan ÖRKÇÜ'ye, arkadaşlarım Dr. Nilgün SAZAK, Araş. Gör. Dolunay AKGÜL BARIŞ, Dr. Serkan ECE, Ayşe ECE, Uğur BARIŞ'a, tezi tamamlamamda uygun ortamın sağlanmasında yardımcı olan Nazlı ŞENGÜL, Nazan SAĞER, Araş. Gör. Sema SEVİNÇ, Gül KARAKIŞ'a ve son olarak her zaman her konuda destek olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

## ÇİZELGELERİN LİSTESİ

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları .....	33
Çizelge 3.2. Deney grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı.....	34
Çizelge 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının çalışma durumlarına göre dağılımları .....	35
Çizelge 3.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları .....	35
Çizelge 3.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitimine devam eden sürdüren abla/ağabey 'lerine göre dağılımları .....	36
Çizelge 3.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımları .....	37
Çizelge 3.7. Cümle aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi .....	45
Çizelge 3.8. Cümle aşamasında normal dağılan grupların varyansları .....	47
Çizelge 3.9. Sözcük aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi ....	48
Çizelge 3.10. Sözcük aşamasında normal dağılan grupların varyansları..	50
Çizelge 3.11. Hece aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi.....	52
Çizelge 3.12. Serbest Okuma aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi.....	54
Çizelge 3.13. Değerlendirme ölçütleri .....	57
Çizelge 4.1. Cümle aşamasında gruplar arası testler.....	58
Çizelge 4.2. Sözcük aşamasında gruplar arası testler .....	61
Çizelge 4.3. Hece aşamasında gruplar arası testler.....	65
Çizelge 4.4. Serbest okuma aşamasında gruplar arası testler .....	68
Çizelge 4.5. İlkokuma öğretiminin tüm aşamalarında genel başarı durumları .....	72

Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma aşamalarına erişme durumları düzeylerine göre dağılımı.....	72
Çizelge 4.7. Annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	73
Çizelge 4.8. Annenin çalışma durumu değişkeninin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi.....	74
Çizelge 4.9. Babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	74
Çizelge 4.10. Babanın çalışma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	75
Çizelge 4.11. Okul öncesi eğitim almış olmanın serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	75
Çizelge 4.12. Eğitimini sürdüren abla/ağabey'e sahip olma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	76
Çizelge 4.13. Cinsiyetin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	77
Çizelge 4.14. Yaş (bitirdiği yaş) serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	77
Çizelge 4.15. Annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları	78
Çizelge 4.16. Annenin çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .	78
Çizelge 4.17. Babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .	79
Çizelge 4.18. Babanın çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları .	79
Çizelge 4.19. Okul öncesi eğitim alma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	80

- Çizelge 4.20. Eğitimini sürdüren abla/ağabey' e sahip olma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları ..... 80
- Çizelge 4.21. Cinsiyetin serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları..... 81
- Çizelge 4.22. Yaşın serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları..... 81



## ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Çözümleme yönteminin şematik gösterimi (Çelenk, 2001).....	11
Şekil 3.1. Araştırmanın genel deseni.....	29
Şekil 3.2.Sabahçı kontrol grubunun cinsiyet bakımından dağılımı .....	31
Şekil 3.3. Sabahçı deney grubunun cinsiyet bakımından dağılımı .....	31
Şekil 3.4. Öğleci kontrol grubunun cinsiyet bakımından dağılımı .....	32
Şekil 3.5. Öğleci deney grubunun cinsiyet bakımından dağılımı .....	32
Şekil 3.6.Araştırmanın deneysel uygulama deseni.....	40

## KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklama</b>
<b>Y.Ç.İ.Ö.O.</b>	Yahya Çavuş İlköğretim Okulu
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TBTEKA</b>	Temel Britanika Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi
<b>Ds</b>	Sabıhçı Deney Grubu
<b>Dö</b>	Öğleci Deney Grubu

## 1. GİRİŞ

### *Araştırmanın İçeriği*

Bu araştırma; İlköğretim okulları birinci sınıf birinci döneminde müziğin insan yaşamındaki öneminden, etkili bir eğitim aracı olmasından hareketle ve dil-müzik ilişkisinden yararlanılarak, ilkokuma öğretimi müzik yoluyla etkileyecek nitelikte oluşturulan bir yöntemin test edilmesine ve işe yararlığının belirlenmesine yöneliktir.

Bu araştırma, İlköğretim okullarının birinci sınıf birinci döneminde ilkokumada kullanılan fişlerin müziklendirilerek tekerleme halinde kullanılarak ve solunma alıştırmaları destekli ses eğitiminin ilkokumadaki ses (harf) öğretimine paralelliklerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada müzik yoluyla ilkokuma öğretimi etkilemesi beklenen nitelikteki bu yöntem ile, ilkokumanın dört aşamasında müziğin ilkokuma becerisine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın kısaca belirtilen içeriği bağlamında bu bölümde önce konunun temelini ve problemi oluşturan kavramlar açıklanmış konuyla ilgili çeşitli yayınlara ve araştırma bulgularına yer verilmiştir. Problem tanımlanarak, araştırmanın amacı, denenceleri, önemi, sınırlılıkları, temel sayıltıları belirlenmiş ve araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

### *İnsan Yaşamında Müzik ve Müzik Eğitimi / Öğretimi*

İnsan gelişmiş zihinsel özellikleriyle, dil-konuşma yeteneğiyle, yarattığı kültür ürünleriyle, biyopsişik yapısıyla, bütün canlıların arasında önemli bir yere ve ayrıcalığa sahiptir. Bu niteliğiyle insan; "belli bir çevrede yaşar, yaşadığı çevreyle sürekli etkileşimde bulunur. İnsanın çevresini oluşturan doğal, toplumsal ve kültürel öğeler arasında ses çok önemli bir yer tutar. İnsan; kaynak, tür ve işlev bakımından çeşitlilik gösteren sesleri algılar, yorumlar, çözümler, işler ve giderek değişik anlatım biçimine dönüştürür. Bu anlatım

biçimlerinin en başta gelenlerinden biri müziktir” (Uçan, 1994). Müzik ise; ”duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri o arada başka gerçeklerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek seslerle anlatan estetik bir bütündür” (Uçan, 1994). Müzikle ilgili olarak farklı tanımların yapıldığı da gözlenmektedir. Örneğin Sözer’ e (1996) göre, müzik “duygu, düşünce ve imgeleri tek sesli yada çok sesli olarak anlatma sanatıdır”.

İnsan yaşamını müzik bir çok yönden etkiler, değiştirir, geliştirir. Bu bakımdan müziğin insan yaşamındaki yeri ve önemi “özgünü ve güzeli seslerle arayıp bulma-anlatma gereksinimini karşılama yanısıra, insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanır” (Uçan, -1997). İnsan yaşamındaki canlı öğeler arandığında ilk önce sesin düşünülmesi gerekir çünkü; nefesi duyulabilir kılan nefesin tınısı yani sestir. Bu sebeple kişi kendisini en açık olarak konuşarak ve şarkı söyleyerek ifade edebilir (Sufi, 1994). Bu bağlamda diğer alanlarda olduğu gibi müziğin duyular yolu ile akla seslenen bir iletisi vardır. Ancak, öteki sanatlardan farklı olarak, iletisini tınılarla bildirdiği için, müziğin kolay anlaşılabilir olduğu ve sadece duyulara seslendiği sanılır (İpşiroğlu, 1998) fakat, müzik çocuklarda kritik düşünme, problem çözme, birlikte iş yapabilme, sentezleme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini destekler (Başaran, 1969).

Müziğin eğitimdeki yeri ve önemi Yavuzer(1999) tarafından da şöyle açıklanmaktadır. Müzik diğer sanatlara oranla çocuğa daha yakındır. Bütün çocuklar güzelin çağrısına duyarlıdır ve eğitimsel çabalar bu eğilimi geliştirmeyi amaçlar. Müzik çocuğun doğasında olması sebebiyle, gizli kalan yeteneklerin müzikle eğitim yoluyla ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Müzik insan yaşamında farklı işlevlere sahiptir. Bu işlevler şöyle belirlenip sıralanarak açıklanabilmektedir (Uçan, 1994).



*“Müziğin bireysel işlevi ; bireyin dengeli ve doyumlu, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olması için davranışları veya davranışsal yapıları üzerinde belirli izler bırakan müziksel estetik /artistik etkiye ve tepkime biçimlerini kapsar.*

*Müziğin toplumsal işlevi ; bireyler birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında anlaşma, dayanışma, kaynaşma, paylaşma iş birliği yapma, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar.*

*Müziğin kültürel işlevi; bireysel ve toplumsal kültürü artırıcı, kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri güçlendirip pekiştirici, çeşitlendirip zenginleştirici ve kültürel kimlik sağlayıcı müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar.*

*Müziğin ekonomik işlevi ;müzik alanında sanatsal karakter korumakla birlikte, gittikçe belirginleşen sunu ( arz )ve istem ( talep ) ilişkilerinin ağır bastığı, ön plana çıktığı çalışma ve düzenlemeleri kapsar.*

*Müziğin eğitimsel işlevi ; müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesini sağlayıcı müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar”.*

Bu işlevlerin insan hayatındaki yeri ve önemi düşünüldüğünde müzik, hem etkili bir “eğitim” aracı hem de önemli bir “eğitim alanı” dır ( Uçan,1994 ). Aynı zamanda müzik; insanlığın tarihsel gelişimini, yarattığı değerleri, bireyin ve toplumun kültür düzeyini ortaya koyar ve bunları kuşaktan kuşağa aktarır (Çevik, 1994). Bu bağlamda yaratıcılık , sadece sanat alanının değil, eğitimin her kademesinde ana hedef olmalı ve öğrenciler sanat kültürüyle yetiştirilmelidir (Taşdemir.V.N., 1994).

Günümüz müzik eğitiminin temel amaçlarından biri bireyleri müziğe açmak ve yönlendirmek, müzik yoluyla etkilemek ve müziğe kapılmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda *müzik eğitimi*; “bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturma sürecidir” (Uçan, 1997).

*Müzik öğretimi* ise; "belli bir amaç doğrultusunda müziksel öğretme ve öğrenmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci olarak" tanımlanabilir (Uçan, 1996 ). Ayrıca, öğrenme, gerek yaşantılarımız, gerekse eğitim yoluyla edindiğimiz bilgi ve becerilerle davranışlarımızın yeniden düzenlenmesi veya değişmesidir (Sezgen vd., 1988 ).

Bireyin müziksel davranışlarında beklenen farklı istendik değişmeler göz önüne alındığında, farklı müzik eğitimi ve öğretimi türleri dikkat çekmektedir. Müzik eğitimi türlerinden biri olan *genel müzik eğitimi* ,"iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar" (Uçan,1997). *Genel müzik öğretimi* ise; " okul, bölüm, kol, dal ve program ayrımı gözetilmeksizin her düzeyde, herkese yönelik olarak yapılan müzik öğretimidir" (Uçan,1996).

İlköğretim öncesi eğitim ve ilköğretim aşamasındaki genel müzik eğitiminde çocuğa temel müzik kültürü kazandırılırken, farklı müziksel araçlarla karşılaşma tanışma, çalışma ve kendini müziğin davranış boyutlarında deneme fırsatı verilir. İlk yıllarda oyun biçiminde yapılan bu çalışmalar devam eden yıllarda belirli etkinliklerle belirli davranış biçimlerine dönüşür (Uçan,1997).

Demirel'e (1999) göre müziğin eğitim programında yer almasının nedenleri şunlardır;

- Müzik, öğrenmeye değer görülmektedir.
- Müzik, kültürel mirası yansıtır. Newton ve Einstein'i bilmek gerektiği kadar Beethoven ve Mozart'ı da bilmek gerekir.

- Müzik, tüm insanlarda doğal olarak var olan bir zekadır ve geliştirilmesi gerekir.
- Müzik, yaratıcıdır en soylu düşünce ve duygularımızı ifade etmeye olanak tanır.
- Müzik, öğrencilere kendi kültürleri ile yabancı kültürler arasında ilişki kurmayı öğretir.
- Müzik ,bütün konu alanlarında öğrenmeye katkı sağlar.
- Müzik, programın diğer bölümlerinde tecrübe edilmeyen başarı yolları açar.
- Müzik, öğrencilerin hayatın bütünü ile niceliksel olmadığını öğrenmelerine yardımcı olur.
- Müzik, insan ruhunu yüceltir.

Öğretim etkinliklerinde çeşitli araçlarla öğrencilerin daha çok duyu organına hitap etmesiyle, gerçek uygulamalar sınıf içerisine getirilerek öğrenilen konulara değer kazandırılmalıdır. Diğer yandan, öğrenci gözüyle, kulağıyla ve eliyle birleştirilmiş öğrenme ortamına çekilerek öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanmalıdır (Özden, 1999).

Ayrıca, eğitimde (derste) öğrencilerin dikkatinin konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmesi için, olgu, anı, espri, fıkra, şarkı gibi etkinliklerden yararlanılabilir (Sönmez, 1999). Bu durumda müziğin belirli işlevleri öne çıkar ve amaca daha kolay ulaşılabilir. Yaşamın ve eğitimin her döneminde vazgeçilemez olan müzik ve müzik eğitimi hayati önem taşımaktadır. Çocuk müziğin temellerine erken yaşta ulaşmalıdır. Bu yüzden müzik öğretimi okulöncesi eğitimle başlamalıdır (Gültek, 2002).

Çocukların yarattıkları yada çocuklar için yaratılan sözlü-sözsüz müzik yapıtlarına çocuk müziği denir. Çocuk müziği kendi içinde; çocukların yarattıkları müzikler yani tekerlemeler saymacalar, çocuklar için yaratılan

müzikler yani ninni, türkü, şarkı ve çalgı müziği olarak, beş kısımda toplanabilir (Seyrek ve Sun, 1998).

“Çocuk bireysel özellikleriyle donanmış bir varlık olarak doğal, toplumsal ve kültürel öğelerden oluşan bir çevrede doğar ve yaşar (Uçan, 2001). Bu süreçte çocuğun yaşamında ses ve müzik anlam kazanmaya başlar, donanım oluşturur. Müziksel donanım çocuğun doğuştan sahip olduğu genel özellikler içerisinde önemli yer tutar. Yeni doğmuş bir bebeğin sahip olduğu doğal ve müziksel donanım şunları kapsar (Uçan, 2001).

*Beden*; çocuğun bedeni ilk doğal ve en kullanışlı çalgısıdır.

*Bedensel devinim*; çocuğun bedeni devingendir. Çocuğun ilk ürettiği ses kendi bedensel deviniminin bir ürünüdür.

*Bedensel tartım (Biyoritm)*; çocuğun bedensel tartımı müziksel tartımının çıkış noktası ve temelidir.

*Ses çıkarma organı* ;çocuğun ses organı ile ses çıkarması gerçekleşir.

*Temel ses* ; çocuğun doğunca çıkardığı ilk sesin frekansı yaklaşık 440 'tır.

*İşitme organı ve işitme duyusu*; İşitme engeli olmayan her çocuk, gelişmiş bir müziksel işitme organı ve işitme duyusu ile birlikte doğar. Çocuğun işitme organı sürekli açıktır.

*Müziksel zeka*; Çocuk çoklu zekaya sahiptir. Çoklu zekayı oluşturan öğelerden biri de müziksel zekadır.

*Sessel dil -Müziksel dil*; çocuğun çıkardığı ilk sesle birlikte sessel dil, hemen ardından müziksel dil oluşmaya ve iş görmeye başlar. Çocuğun doğuştan sahip olduğu bu temel müziksel donanımla, çocuk doğuştan müziğe yeteneklidir (Uçan, 2001).

"Müzik eğitimi, çocuğun müziksel gelişiminde çok küçük yaşlardan itibaren etkili ve belirleyici bir rol oynar. Aile ortamında, başta anne, baba ve kardeş olmak üzere büyüklerin küçüklerle birlikte seslenmesi, birlikte hareket etmesi, ritim tutması, birlikte söz-ezgi ve şarkı söylemesi çocuğun müziksel gelişiminde etkili ve önemlidir" (Uçan, 2002).

Müzik ve duygular arasındaki güçlü ilişki sebebiyle sınıf içerisinde müziği kullanma, öğrenmeye yol açan olumlu ortamın yaratılmasına yardım eder. Ayrıca kimi müzik parçalarının, dinleme ve konsantrasyon becerilerinin geliştirilmesinde katkısı vardır (Demirel, 1999).

### *Dil, Anadil ve Müzik*

*Dil*; insanların birbirleri ile iletişim kurmak için kullandıkları ve ses sistemleri ya da nesnelere, eylemleri ya da duyguları simgeleyen sözcüklerden oluşan bir bütündür (TBTEKA, 1993).

Dilin sadece seslerden değil, ses öbekleri, kelimeler ve cümlelerden oluştuğu dikkate alınmalıdır. Bu sebeple, ses birimlerinin tek başlarına bir değeri olmayacağı, gerçekleştikleri bağlam içerisinde dilin ezgisini ortaya çıkardıkları bir gerçektir (Ferah, 2001).

Müziksel bir öz taşıyan çocuğun sessel dili ezgisel ve giderek şarkısal dile dönüşür. Çocuğun ezgisel ve şarkısal dili müziksel dilinin yani "müzikçe" si'nin gelişmesinin yanı sıra, özellikle sözel anadilinin oluşup gelişmesinde etkin ve belirleyici rol oynar. Çocuklar, sözleri kolayca ritmleyerek, ezgileştirerek sayışmalaştırır, tekerlemeleştirir, şarkılaştırır (Uçan, 2002).

Anadilinin öğrenimi ile müzik dilinin öğrenimi arasında büyük bir ilişki bulunmaktadır. Bebek, doğumundan başlayarak çevresinde konuşulanlarla anadilin ve başta ninni olmak üzere dinlediği müziklerle ulusal müziğin birikimini edinmeye başlar. Bilinçsiz olarak, duyduğu konuşmalarla sözcük

dağarcığı gelişir, anadilin özelliklerini beller, dinlediği ezgilerle işitme merkezi belli ses ilişkilerine koşullanır (Aydoğan, 1998).

Sözlü müzikte zaman zaman bir motif, bir cümle yada bir tema, yapıt ile topluluklar arasında iletişim kurmayı kolaylaştırır. Bu durumda müzik eserlerinde kullanılan dil daha çok bir araç niteliğindedir. Müziksel iletişim açısından bakıldığında; müziğin, söz öğesinin daha iyi anlaşılıp önem kazanmasına katkıda bulunduğu görülmektedir (Çevik, 1998).

### *Anadili ve İlkokuma*

İnsanlar arasında ilişki kurmayı, anlamayı sağlayan dil, aynı zamanda toplumu da bir araya getiren önemli bir araçtır. Başlangıçta anne, baba ve yakın çevreden öğrenilen anadil, insanın yaşamı boyunca konuşurken, yazarken, eğitim görürken kısaca yaşamını sürdürürken kullandığı dildir.

Anadili öğretiminin "ilkokuma" ve "yazma" çalışmalarını kapsayan "ilkokuma yazma öğretimi" yoluyla, gerçekleşen anadili öğretiminde "dinleme, okuma, konuşma ve yazma" etkinlikleri anadili öğretiminin alt yapısını ve temelini oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000). Bu bağlamda, dil gelişimi öğretmenler açısından da önemlidir. Çünkü, sınıflarda öğretmenin yönlendirmesiyle oluşan iletişimin büyük bir kısmı sözel iletişimle yani dille ilgilidir. Sözel iletişim yolları, öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle konuşması, kitap okuması, tahtaya yazı yazması gibi durumları kapsar. Sözel olmayan iletişim yolları ise, jestler, beden hareketleri, göz teması, mekanın kullanılması gibi durumları kapsar (Selçuk, 2000).

Akyol'a (2001) göre günümüzde okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlam kurma sürecinin gerçekleşmesi, okutanın okuyanı (öğretmenin öğrenciyi) iyi anlamasına konusunu iyi bilmesine ve öğretmesine

bağlıdır. Buna göre üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde beş temel prensip aşağıda sırası ile açıklanmıştır:

- *“Okuma anlam kurma sürecidir* : Okunan metinden anlam kurulması büyük ölçüde ön bilgiye bağlıdır. Normal olarak okunan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelere sahiptirler. Bu yüzden ön bilginin önemi okumanın tanımı tarafından içerilmeli ve okuma programına yansıtılmalıdır.
- *Okuma akıcı olmalıdır.* Akıcı okumanın temelinde ayırt etme yatmaktadır. Bu yüzden okuyucular kelime ayırt etme işini doğru ve çabuk yaptıklarında, bu işe en az zaman ve dikkati harcarlar. Böylece dikkat ve zamanın çoğu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yönelik olacaktır.
- *Okuma stratejik olmalıdır:* Maksat, okuyucunun yazılı materyalin güçlük seviyesini (karmaşıklığını) göz önünde bulundurup, konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarıp, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasıdır.
- *Çocuk okumaya güdülenmelidir* : Güdülenme (motivasyon) okumayı öğrenmede ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretmen dikkatli ve özenli davranarak, çocuklara yardımcı olmalıdır. Öğretmenin bu konudaki rolü önemlidir.
- *Okuma hayat boyu devam etmelidir* : Okuma devamlı gelişen bir beceridir. Bu bakımdan hayat boyu devam etmesi gereken bir etkinliktir. Bunun için hemen her gün zamanın bir kısmı okumaya ayrılmalıdır. Burada zamanın azlığı yada çokluğundan ziyade devamlılığı önemlidir”(Akyol, 2001).

### *İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazmanın Temel Amaçları*

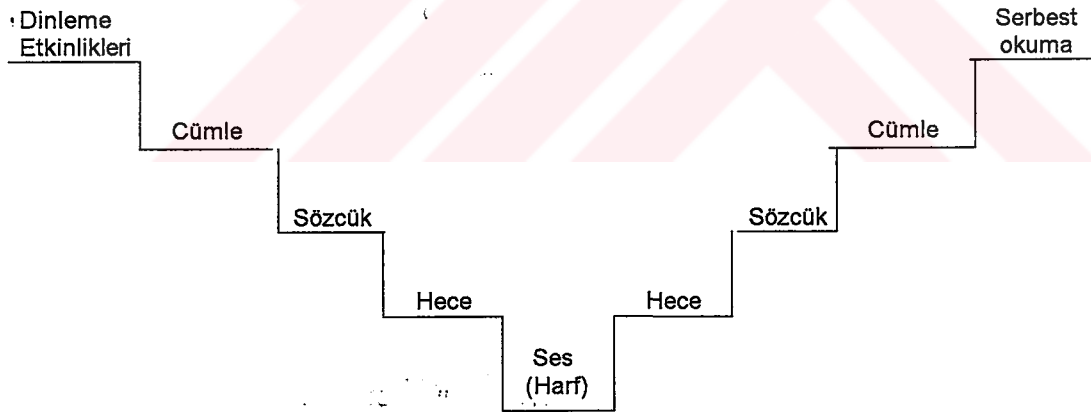
1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
2. Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek,
3. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
4. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
5. Büyük ve küçük temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
6. Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
7. Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
8. Kelime hazinelerini geliştirmek,
9. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek,
10. Okuma ve yazma ile ilgili araç- gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
11. Resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek,
12. Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamaktır (Aktaran: Akyol, 2001).

İlkokuma ve yazmanın genel amacı, anadilin temelini oluşturan dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir (Çelenk, 2001). Bu çerçevede okumada çevrenin rolü büyük olduğundan, okuyan bir çevreden gelen bir çocuğun okumaya karşı ilgisi daha fazladır. Çocuğun görme işitme ve konuşma yetileri okuma üzerinde etkilidir. Ayrıca çocukların, birbirine çok benzeyen harfleri (b,d,p, gibi) ayırt edebilir durumda olması ve konuşma bozukluğunun olmaması, okuma yazmayı öğrenmesinde etkilidir.



Okuma yazma için gerekli zihin düzeyine bazı çocuklar beş yaşında, bazıları ise sekiz yaşında erişirler (Binbaşıoğlu, 1978).

Bu bağlamda dünyada okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler, bireşimsel (sentezci), çözümlayici (analizci), karma (eklektik) olmak üzere üç grupta toplanabilir. Ülkemizde ise ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme birleşim yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemin metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın kullanılan okumaya çocuk için cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, hecelerde seslere (harf) ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra da elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelenk, 2001).



Şekil 1.1. Çözümleme yönteminin şematik gösterimi (Çelenk, 2001)

Bu bağlamda ilkokuma yazma çalışmaları toplam altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar;

- Hazırlık
- Cümle
- Sözcük

- Hece
- Harf ( Ses )
- Metin ve serbest okuma aşamalarıdır (Nas, 1999).

Bu aşamalarda yapılan çalışmalar sırası ile aşağıda sırası ile açıklanmaktadır.

### *Hazırlık Aşaması*

Öğrenciler resimler üzerinde konuşturulur, öğretmen tarafından masal anlatılır, öykü-şiir okunur, öğrencilerin el becerileri geliştirilmesi için, kum üzerinde çizgi alıştırmaları, serbest resim gibi çalışmalar yaptırılarak bu aşama sürdürülebilir.

### *Cümle Aşaması*

İlkelere uygun olarak oluşturulmuş fiş cümleleri (cümle listesi) titizlikle öğretim yılının başında hazırlanır (Nas 1999). Cümlelerin yazıldığı büyük fiş çocuklara gösterilir, öğretmen tarafından okunur. Cümle içinde geçen sözcükler üzerinde durularak öğrenciler konuşturulur. Öğrenci öğrenmeye istekli hale getirilerek cümle çalışmaları sürdürülür. Cümle içindeki sözcüklerin tanıtılmasına ve çocukların cümle içindeki sözcükleri seçmeye, benzer sözcükleri bulmaya başladıkları zaman cümle çözümlenmeye geçilebilir (Yücel, 2000).

### *Sözcük Aşaması*

Cümleleri bütün olarak kavratma, ezbere okutma ve yazdırmayı amaçladığımız birinci aşamadan (cümle aşaması) sonra ikinci aşamaya (sözcük aşamasına) geçilir. Cümleler çözümlenir sözcüklere ayrılır (Yücel, 2000). Çözümleme sonucu yeni cümleler, yeni metinler oluşturulur, okutulur ve yazdırılır. Çözümlenen cümlelerin sözcükleri daha önceki çözümlerden

çıkan sözcüklerle karıştırılır ve cümle çözümlenmesi hızlanarak sonuna gelinir. Ayrılan sözcüklerden pek çok yeni cümleler yapılır (Yücel, 2000).

### *Hece Aşaması*

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun benzer heceleri seçmeye başlamasıyla yada sözcükleri heceleyerek yada keserek okumaya başlamasıyla hece tanıtımına geçilebilir. Bu aşamada öğrenilen cümlelerin sözcükleri, hecelere ayrılır. Kavratılan hecelerden karma yeni sözcükler ve bu yeni sözcüklerden cümleler ve metinler oluşturulur. Hece aşamasının başarısı, sözcük aşamasının başarısı ile doğru orantılıdır (Yücel, 2000).

### *Ses Aşaması (Harf Aşaması)*

Hazırlık, cümle, sözcük ve hece aşamalarının tamamlanmasından sonra, sözcüklerin heceden sonraki en küçük birimi olan seslerin öğretimine geçilir. Bu aşama öğrencilerin çoğunluğunun öğrendikleri hecelerin içinde geçen aynı sesleri tanımaları ile başlar. Her harfin sesini tanıtmak, bunun için görünen ses organlarının (dil, dişler, dudaklar, damak, çene) nasıl şekil aldığına dikkatleri çekmeyle başlayabilir. Kısaca ses aşaması, hece aşamasının bir tekrarı olarak düşünülebilir. Çünkü, sesler öğretilirken hecelerden yararlanılır, heceler içinde tanıtılır (Yücel, 2000).

### *Serbest Okuma Aşaması*

Bu aşamada, okuma kitaplarından, dergilerden seçilen veya hayat bilgisi üniteleri ile ilgili oluşturulan metinler işlenir ve "okuma yazma" süreci tamamlandıktan sonra, okuma yazma yeteneğinin belirli bir düzeye ulaştırılması gerekmektedir (Güneş, 2000).

Okuma yazmada kapsanan bu aşamalarda, öğretme işinde kullanılan alıştırmaların büyük rolü vardır. Ancak bir şeyin kuru kuruya tekrarlanması

anlamı yoktur. Bu şekilde tekrar dikkati ortadan kaldırabilir. Bu durumda öğrencilere amaçsız tekrar yaptırılmamalı öğrencilerin, ilgisini ve dikkatini çekecek şekilde tekrar yaptırılmalıdır. Bunun için farklı yollar izlenmelidir (MEB, 2000). Bu durumda okul öğrenmelerinde kesin olmamakla birlikte, görülen bireysel ve doğuştan farklar, sonradan ve insan ürünü olarak ortaya çıkmış farklar olarak düşünülebilir (Bloom, 1979 Çeviren: Özçelik).

### *Müzik ve Dil*

İletişim sağlamak için kullanılan dilin en önemli gereci sestir. Bu bağlamda müzikçe yada müzik dili ise ,”müziksel iletişim sağlamak amacı ile kullanılan müziksel semboller sistemi ve anlatım yöntemidir” ( Uçan, 1997).

Müzik, insanlarda doğumu ile birlikte var olan, insanların yaşamı süresince gelişen, geliştirilmesi gerekli olan bir olgudur. ”Her insan gibi ilköğretim çağı çocuğu da kendi sesi ile birlikte doğar, kendi sesi ile birlikte yaşar, kendi sesi ile birlikte gelişir. Çocuğun yaşamı seslerden örülüdür” (Uçan, 1999). Bu bağlamda, eğitim ve öğretimin bütün alanlarında müziğin öğrenmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. “Çocuğun dil konusunda her hangi bir engeli olması yada olmamasına bağlı olmaksızın; müziğin, dili algılamaya ve konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu bilinmektedir “(Nierman, 2001).

Bu bakımdan dil ve müziğin; duygu, düşünce ve isteklerin belirli kurallardan yararlanıp çevreye aktarılmasını sağlayan bir iletişim aracı olarak, benzer amaca hizmet ettiği bilinmektedir.

### *Araştırmanın Amacı*

Müziğin belirli işlevlerinden ve dil-müzik ilişkisinden yararlanarak ilkokuma öğretiminin cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarının her birinde müzik yoluyla, müzik yardımıyla yapılan bir eğitimle ilkokuma için belirlenen

hedeflere daha etkili ulaşmanın mümkün olup olmadığını ortaya koymak bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Söz konusu yöntemin sonucunda sağlanacak eğitsel yararların yanısıra öğrencilerin müziksel beğenilerinin geliştirilmesi, araştırmanın genel amacı kapsamında düşünülmektedir.

Bu amacı gerçekleştirmek için; geleneksel ilkokuma eğitimi yöntem ve materyallerine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle ilkokuma eğitimi yöntem ve materyalleri geliştirilmiştir. Bu eğitim yöntem ve materyallerinin geleneksel eğitim yöntem ve materyallerine göre etkililiğinin deneysel yolla saptanmasına çalışılmıştır. Bunun için, aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmış denence ve alt denenceler test edilmiştir.

### *Problem*

İlköğretim okulu birinci sınıf birinci dönemde geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi geleneksel ilkokuma öğretimine göre daha etkili midir?

### *Alt Problemler*

1. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarındaki genel başarı bakımından müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarında hedef davranışları kazanma bakımından müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark var mıdır?

3. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, ilkokuma aşamalarına erişme durumunda, müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark var mıdır?
4. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminde, annenin-babanın eğitim ve çalışma, okul öncesi eğitim alma, abla / ağabey'e sahip olma, cinsiyet, aya göre yaş durumlarının serbest okuma aşamasındaki genel başarıda anlamlı rolü var mıdır?
5. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminde, annenin-babanın eğitim ve çalışma, okul öncesi eğitim alma, abla / ağabey'e sahip olma, cinsiyet, aya göre yaş durumlarının ilkokuma aşamalarına erişmede anlamlı rolü var mıdır?

### *Denence*

İlköğretim okulu birinci sınıf birinci dönemde geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi geleneksel ilkokuma öğretimine göre daha etkilidir.

### *Alt Denenceler*

1. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarındaki genel başarı bakımından müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarında hedef davranışları kazanma bakımından müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi ile, geleneksel ilkokuma öğretimi arasında, ilkokuma aşamalarına erişme durumunda, müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimi lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminde, annenin-babanın eğitim ve çalışma, okul öncesi eğitim alma, abla / ağabey'e sahip olma, cinsiyet, aya göre yaş durumlarının serbest okuma aşamasındaki genel başarıda anlamlı rolü vardır.
5. Geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminde, annenin-babanın eğitim ve çalışma, okul öncesi eğitim alma, abla / ağabey'e sahip olma, cinsiyet, aya göre yaş durumlarının ilkokuma aşamalarına erişmede anlamlı rolü vardır.

### *Araştırmanın Önemi*

Bu araştırma;

- Dil ve müziğin ortak özelliklerinin olduğu ve müziğin bir eğitim aracı olma işlevine sahip olduğu düşünülerek; anadili öğretiminin kapsamında yer alan ilkokuma öğretiminde müziğin farklı şekillerde kullanımının, ilkokumaya yarar sağlaması bakımından önemlidir.
- Bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen yöntem ve materyaller ilkokumada kullanılmak üzere önemli bir kaynak oluşturabilir. Araştırmada kullanılan materyal ile araştırma sonuçları ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine ve müzik öğretmenlerine yeni bir kaynak olması bakımından önemlidir.
- İlköğretim birinci devre birinci sınıf ilkokuma amaçlarının farklı şekilde gerçekleştirilip hayata geçirilmesi ve öğrencilerin (gelecekte) daha

uyumlu, rahat ve paylaşımcı olmalarını sağlamada etkin rol oynaması bakımından önemlidir.

- Dünyadaki literatür incelendiğinde, müziğin eğitime etkileri bağlamında farklı yaş ve eğitim alanlarına yansımaları ile ilgili yapılmış deneysel araştırmalara ve müziğin ilkokuma eğitimindeki etkisinin araştırıldığı müzik lehine olumlu sonuçlar alınan deneysel araştırmalara rastlanmaktadır. Türkiye'deki literatür incelendiğinde ise, müziğin farklı alanlara olan etkileri ile ilgili araştırmalara rastlanmakta, ancak ilkokuma eğitiminde müziğin kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, bu konudaki boşluğun doldurulması, ayrıca bu konuda gelecekte yapılabilecek araştırmalara zemin oluşturulması açısından önemlidir.

#### *Sınırlılıklar*

Bu araştırma ;

- Ankara ili Yenimahalle İlçesi Yahya Çavuş İlköğretim Okulunun birinci devre birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri,
- İlkokuma öğretimi ile,
- İlkokumadan beklenen davranışlara göre hazırlanan (her aşama için ayrı) toplam dört "gözlem formu" ile,
- Araştırmanın deneysel kısmının gerçekleştirilmesi için 2001-2002 eğitim-öğretim yılı birinci dönemiyle,
- Süre bakımından doktora tezi hazırlama süresiyle ve olanak bakımından araştırmacının maddi olanakları ile,

sınırlı tutulmuştur.



### *Sayıtlar*

Bu araştırmada ;

- Araştırma için geliştirilen gözlem aracının bu araştırma için uygun veri toplama tekniği olduğu,
- Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu,
- Öğrencilerin ölçüm sırasında gerçek performanslarını sergiledikleri,
- Örneklem olarak belirlenen okuldaki öğrencilerin, sınıflara dağılımı yapılırken, öğrencilerin sınıflara rasgele (hiçbir özel ayırım yapılmaksızın) yerleştirildiği,
- Deney ve kontrol grubunda yer alan dört öğretmenin araştırmaya gönüllü olarak katıldığı,
- Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri ve öğretmenlerinin birbirlerinden etkilenmedikleri,
- Fişlerin müziklendirilmesi ve ezgilendirilmesi araştırmanın amacına uygun niteliktedir.

temel sayıtlarına dayanılmıştır.

### *Tanımlar ve Kısaltmalar*

Konuşma Ezgisi ile okuma: Fişlerin kapsadığı cümlelerin yapı ve anlam özelliklerine uygun biçimde konuşma uslubu ile seslendirerek okuma (Uçan, 1982).

Solunma Alıştırmaları: Sesli okuma ve şarkı söylemeye yönelik soluk alma, soluk tutma ve soluk verme alıştırmaları (Uçan, 1982).

Müziklendirilmiş Fiş: Ritimlendirilmiş ve / veya ezgilendirilmiş fiş (Uçan).

Ritimlendirilmiş Fiş: Kapsadığı cümleyi oluşturan sözcükleri söylenişlerine göre ritimlendirilmiş fiş (Uçan).

Ezgilendirilmiş Fiş: Kapsadığı cümle yapısına ve anlamına uygun biçimde ezgilendirilmiş fiş (Uçan).

Müzikle Eğitim: Müziğin araç olarak kullanıldığı eğitim. Bu araştırmada müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitim (Uçan, 1982).

Geleneksel Eğitim: Müziklendirilmemiş fişlerle ilkokuma eğitimi

Y.Ç.İ.Ö.O. :Yahya Çavuş İlköğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## 2. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye'deki yayın ve araştırmalar ile bu çalışmaya yöntem olarak ışık tutan araştırmalara yer verilmiştir.

Harp'in (1988) "Neden Çocuklar Okuma Saatinde Şarkı Söylüyor?" adlı makalesinde; çocukların dilinin doğal ritim ve melodi içermesinden dolayı okumada bu doğal müzik dillerini kullanabileceklerinden, ayrıca çocukların dil bilgisini söze dökemeseler de bu bilgilerini şarkı yardımı ile ortaya çıkartabileceklerinden bahsedilmektedir. Bu amaca ulaşmak için ; Shelia Fitzgerald'ın yerel okullarında öğretmenlere düzenlenen "müzik kullanarak okuma öğretimi" çalışması planlamış ve bu çalışma, günlük etkinliklerin önemli bir kısmı şarkı söylemeye ayrılarak sürdürülmüştür (Müzik öğretmeni ile yapılan bir saatlik ders hariç). "Müzik kullanarak okuma öğretimi programı" beş aşamadan oluşturulmuştur. Bunlar; favori şarkıların öğretilmesi, yazıdaki şiirselliğin hissettirilmesi, şarkılardan oluşan tabloların ve kitapçıkların oluşturulması, anlamayı geliştirme çalışmaları yaptırılması, yazma etkinliklerinin yaptırılması, şarkı defterlerinin oluşturulmasıdır. Planlanmış şekli ile yürütülen bu çalışmadan amaçlara ulaşıldığı, okuma için şarkıların kullanılmasının okuma eğitimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Longfit'in (1994) "Okuma-Yazmada Müzik Eğitimi" adlı makalesinde; müzik, ilkokul öğrencilerinin başarılı birer okur yazar olmaları için yardım etmede önemli bir araç olarak görülmektedir ve bu amaç doğrultusunda müziğin derslerde bir materyal olarak nasıl kullanıldığı anlatılmaktadır. Derslerde yapılan çalışma şöyle özetlenebilir; yaşanan mevsimle ilgili bir hikayenin öğretmen tarafından okunması, yine öğretmen tarafından popüler bir şarkının sözlerinin tahtaya yazılması ve ezgisinin mırıldanılması ile birlikte sınıftaki öğrencilerin şarkıya kendiliğinden katılımlarıyla çalışmaya başlanması, ayrıca söylenen şarkıya öğrenciler tarafından mevsimlerle ilgili yeni sözler eklenmesi ve bu yeni sözlerin öğretmen tarafından tahtaya yazılması, böylece bir dersin sonunda bütün öğrencilerin okuyup

söyleyebilecekleri 22 farklı dizeden (cümleden) meydana gelen bir ders kitabı oluşturulması. Çocuklar tarafından hem ezgisi ile hem de sözleriyle oluşturulan bu yeni ders kitabıyla, çocuklara eğlenceli ve etkili okuma fırsatı veren örnek bir işleyiş gerçekleştirilmiş bulunmaktadır.

Kolb'un (1996) "Öğrenmede Müzik Dili" adlı makalesinde; müziğin, çocukların dilin parçalarını öğrenmesine yardım eden ideal bir araç olduğundan ve dile değer vermede müziğin kullanımını amaçlayan teknikleri içine alan örnek bir işleyişten bahsedilmektedir.

Nierman'ın (2001) "Müzik Okumanın Gelişiminde Etkilimidir?" adlı makalesinde; müzik kullanarak uygulanan öğrenme yöntemleri ile müzik kullanmadan uygulanan öğrenme yöntemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Bu makalede Cutretta Hamann Walker tarafından tekrar ele alınan ve "Unitel Musical Instruments" tarafından basılan 12 farklı çalışmanın içinden seçilen üç çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar aşağıda özetlenmektedir;

Nierman'ın aktardığı Hurwitz, Wolff, Bortrick, Kokas tarafından 1975 yılında yapılan bir araştırmada; birinci sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş, deney grubuna müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise müzik eğitimi verilmemiştir. Eğitim yedi ay boyunca haftanın beş günü 40 dakikalık dersler şeklinde sürdürülmüştür ve eğitimin sonunda okuma yetenekleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, müzik eğitimi alan çocukların almayanlara göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, müzik eğitiminin okuma yeteneğini desteklediği görüşünü açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca yedi aylık dönemin sonrasında da müzik programı sürdürülmüş ve öğrencilerin bu konuda gelişimlerini devam ettirdikleri gözlenmiştir.

Nierman'ın aktardığına göre 1981 yılında Kelley tarafından yapılan bir araştırmada 62 tane birinci sınıf öğrencisi üç gruba bölünmüştür. Birinci

gruba Orff Schulwerk temelli müzik eğitimi, ikinci gruba görsel sanatlar eğitimi, üçüncü gruba ise ne görsel sanatlar eğitimi ne de müzik eğitimi verilmiştir. Eğitim altı ay boyunca haftanın üç günü 30 dakikalık derslerle sürdürülmüştür. Eğitimin sonunda "Botel Reading Milestones Testi" uygulanmıştır. Bu çalışmada okuma eğitimine müzik ve görsel sanatlar eğitiminin etkilerinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda müzik eğitimi verilen grupta okuma ve müzik eğitimi arasında olumlu yönde önemli bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu araştırmada bulunan olumlu ilişkinin yeterli olmadığı ve bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu kanısına varılmıştır.

Nierman'ın aktardığına göre, Wood'un 1990 yılında kollej öğrencilerini içeren bir çalışmasında ise, iki yıllık üniversitelere kayıt yaptırmış 7500 öğrencinin "Nelson Denny Reading Test" sonuçları incelenmiştir. Bu araştırmada, müzik ve müzik eğitiminin, biyoloji, kimya, matematik ve ingilizce gibi ana alanlarda öğrencilerin okuma başarıları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, sözlü okuma becerilerinin geliştirilmesinde müziksel etkinin ana alanlara aktarılıp aktarılamayacağı hakkında daha ileri bir araştırmaya kapılarını açmıştır.

Nierman'ın (2001) "Müzik Eğitimi ve Becerilerinin Gelişimi" adlı makalesinde; müziğin öğrenmeyi desteklediğine dair yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Makalenin amacı; müzik gelişiminin diğer alanlarda öğrenmeyi desteklediğine dair gerçekçi bilgilerle alan uzmanlarını bilgilendirmektir. Bu makale, Cutretta Hamann Walker tarafından tekrar ele alınıp "Unitel Musical Instruments" tarafından basılmış araştırmalardan konu ile ilgili olanlarını içine almaktadır.

Nierman'ın aktardığına göre 1976 yılında Turnipseed tarafından yapılan birinci sınıf öğrencilerine klasik müzik dinletilerek yapılan bir çalışmada, çocukların dinleme becerilerinin, okuma ve dil sanatı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda dinleme programına katılan

öğrenciler okuma ve dil sanatı derslerinden oldukça yüksek puanlar almışlardır.

Nierman'ın aktardığına göre Board'ın 1993 yılında yaptığı bir çalışmasında farklı türlerde sanat eğitimi alan üç milyon öğrencinin 1987-1993 yılları arasında duyusal (SAT) ve sözel verileri toplanmış ve bütün öğrencilerin ortalama duyusal (SAT) ve sözel değerleri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda müzik eğitimi alan ya da müzik gruplarına katılan öğrencilerin başarılarının, genel ortalamaya göre 19-31 puan ve sanat eğitimi almayanlara göre ise 35-44 puan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışma, ne kadar uzun süre müzik çalışması yapılırsa, o kadar fazla başarı elde edileceğini ortaya koymuştur.

Nierman'ın aktardığına göre Blanton'un 1961 yılında yaptığı araştırmasında, istisnai (olağan dışı) çocukların dil gelişiminde uygulamalı müzik derslerine aktif ya da pasif (sadece dinleyici olarak) katılmanın, öğrencilerin konuşma ve artikülasyon problemi ve kişisel adaptasyonları üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Eğitim almayan öğrencilere göre, eğitim alanların önemli ölçüde konuşma rahatlığına ve kişisel adaptasyona sahip olduğu ve müzik eğitimi alan çocukların konuşma şekillerinin değiştiği ve adaptasyon becerilerinde önemli bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Nierman'ın aktardığına göre Hoskins'in 1988 yılında yaptığı çalışması 2-5 yaş arası okul öncesi eğitim alan çocuklar üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların melodileri ve ritimleri tekrar etmeleri ve kelimeleri ifade etmeleri ölçülerek test edilmiştir. Öğrencilerin melodik gelişimleri arttıkça konuşma tonlarının ve ifadelerinin de geliştiğini gözlenmiştir.

Nierman'ın aktardığı bütün bu araştırmalar sonucunda, müziksel gelişimle dil gelişimi arasında olumlu ilişki olduğu ve farklı yaşlarda olunmasının yada herhangi bir dil özrüne sahip olunmasının sonucu değiştirmedeği anlaşılmaktadır. Özetle müzik çalışmalarının, dil gelişimini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Rodriguez (1999) "Çocuk, Edebiyat ve Müzik" adlı makalesinde çocuk edebiyatının müzik öğretimine ve eğitime yardımcı olarak kullanılması, müzikle ilgili çalışmalarını müfredatla bütünleştirmeye çalışmakta olan eğitimciler arasında, gelişmekte olan bir yöntem oluşundan ve bu çalışmanın sınıfta kullanılma gerekçelerinden bahsetmektedir. Sonuç olarak hem dil gelişimi hem de müzikal gelişim için "kavrayış"ın önemli olduğundan ve bu iki kavramın birleştirilmiş etkinlikleri destekleyici bir etmen (faktör) olduğundan söz edilmektedir.

Berghoff (1988) "Bir Çok İşaret Sistemi ve Okuma" adlı makalesinde okumayı öğrenmeye yardımcı olması açısından, işaret sistemlerinin sınıfta nasıl kullanıldığına dair bir örnek sunmaktadır.

Register (2001) "Erken Başlayan Müzik Programının İlkokuma ve Yazmadaki Etkileri" adlı makalesinde, müzik derslerinin erken eğitim ve istisnai öğrenci eğitim programına alınmış 4-5 yaş grubundaki 25 çocuğun ilkokuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri değerlendirmiştir. Bu çalışma Standley ve Hughes'ın çalışmalarının bir tekrarıdır. Özellikle ilkokuma ve yazma becerileri kazandırılmak üzere planlanmış, derslerin değerlendirilmesinde geniş bir örnek olarak yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu 25 kişiden oluşturulmuştur. Hem deney hem kontrol grupları, bütün yıl boyunca her grup için en az 60 ders saati olmak üzere, her hafta 30'ar dakikalık 2'şer ders almıştır. İki grup arasındaki ayırt edici faktör, müzikal etkinliklerin yapı ve içerikleridir. Deney grubu için, güz döneminde öncelikle yazma becerileri üzerinde durulurken, bahar döneminde okuma ve kitap içerikleri öğretilmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından deney grubu için maksatlı olarak ilkokuma yazma içeriklerinin hariç tutulmasına karar verilirken, kontrol grubu için olan müzik dersleri ise konu ile ilgili materyallere dayandırılmıştır. Tüm katılımcılar, okul yılının başında ön teste ve yıl bitiminde son teste tabi tutulmuştur. Genel olarak sonuçlar, müzik derslerinin iki grupta da ilkyazma ve yazılı içerikleri kavramadaki yeteneklerini önemli derecede geliştirdiğini kanıtlamıştır. Fakat deney grubunda (okuma ile ilgili) daha sonraki sembol ayırt etme ve kelime

tanıma testlerinde fark edilir derecede yüksek sonuçlar alınmıştır. Yine bu makalede, erken eğitim programlarındaki içerikler ayrıca müziğin akademik ve sosyal uygulamaları tartışılmıştır.

Günay'ın (1978) "Fon Müziğinin İnsanın Çalışmasına Etkisi" adlı doktora tezinde, müzik etkisinin, zihinsel ürünleri artırıp artırmadığı konusundaki tartışmalara ışık tutmak ve müzik eşliğinde ders çalışmayı alışkanlık edinmiş öğrencilere aydınlatıcı ipuçları vermek amaçlanmıştır. Araştırma da kontrollü deneysel araştırma modeli kullanılmış, deney ve kontrol grubu olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden tek grup seçilmiştir. Yirmi gün süre ile bir gün hızlandırıcı, bir gün durgunlaştırıcı fon müziği eşliğinde, matematiksel dört işlem alıştırmalarını kapsayan eşdeğer formlar uygulanmıştır. Her bir deneğin hız ve doğruluktaki başarısı her uygulamadan sonra dikkatle ölçülmüş, sonuçlar karşılaştırılmak üzere çizelge biçiminde düzenlenmiştir. Araştırmada fon müziğinin insanın zihinsel çalışmasını olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmanın dışında yapılabilecek bir çok yeni araştırma konusu da ortaya çıkmıştır.

Bayazıtöğlü'nun (1996) "İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunlar, Eriş ve Kalıcılık" adlı doktora tezi yöntem yönünden ve genel kapsamı bakımından bu araştırmaya ışık tutmaktadır.

Odabaşı, 1988, "İlkokul Birinci Sınıflarda Ders Dışı Planlı Etkinliklerin İllokuma ve Yazma Becerisine Etkisi" adlı doktora tezinde ders dışı planlı etkinlikler, "okuma becerisini geliştiren" ve "yazma becerisini geliştiren" eğitsel etkinlikler olarak belirlenmiştir. Okuma becerisini geliştiren eğitsel etkinlikler; sözcükleri tanımak, anlamak ya da anımsatmak gibi başarılı okumanın gereği olan konularda yeterliliği sağlamak amacı ile okul içinde düzenlenen eğitsel özelliği olan, öğrencileri ve öğretmenleri yakından ilgilendiren oyun oynama, resim yapma, şarkı söyleme gibi etkinliklerdir. Yazma becerisini geliştiren etkinlikler ise; uygun bir araç kullanarak ve oyun oynama, şarkı söyleme, resim yapma gibi uğraşlardan yararlanarak anlamlı



imgeleri yada harfleri yan yana getirip bir takım düşünceleri belirtme işindeki yeterliliği sağlamak amacı ile okulda düzenlenen eğitsel özelliği olan, öğrenci ve öğretmenleri yakından ilgilendiren etkinliklerdir. Bu etkinliklerden yararlanarak sürdürülen araştırmada deney deseni olarak kontrol gruplu ön ve son test model kullanılmış, denek olarak toplam 42 öğrenci belirlenmiştir. Sonuç olarak ders dışı planlı etkinliklerden olan oyun, şarkı ve resmin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini etkilediği, okuma becerilerini anlamlı derecede etkilemediği anlaşılmaktadır.

Peynircioğlu'nun (1996) makalesinde; insanların müziği nasıl algıladıkları ve anımsadıklarına dair bazı psikolojik çalışmalar incelenmiştir. Çoğu 19. yy. yarısı ve 20. yy. başlarında genelde psikofizik çatısı altında başlayan bu tip çalışmaların son yıllarda daha makro düzeyde de sürdürüldüğünden bahsedilmektedir. Bugünkü araştırmalarda, tek tek seslerden bütün halinde sunulan parçalara kadar müziğin algılanması ve anımsanması irdelenerek müzik öğelerinin tek tek algılanması ve anımsanmasıyla ilgili çalışmalardan örnekler verilmektedir.

Artar'ın (2001) "Engelli Çocukların Eğitiminde Etkili Bir Teknik: Müzik" adlı makalesinde; anne karnında iken insanın yaşamına giren, insanı yaşamı boyunca etkilemekte olan, ayrıca eğitimciler için de önemli bir eğitim aracı olan müziğin, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu kadar, engelli çocukların da eğitim programlarının içine, tüm gelişim alanlarının göz önünde bulundurulmasıyla, hazır bulunuşluklarının dikkatle ele alınmasıyla yerleştirilmesinden ve bu konu ile ilgili örnek etkinliklerden bahsedilmektedir.

Çilden'in (2001) "Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme" adlı makalesinde; günümüz eğitim koşullarından ve bu koşullarda çocukların durumlarından, çocuk ve müzikten çocuk gelişimine müziğin katkılarından, öğrenme ilkeleri ve müzikten bahsedilmektedir. Ayrıca, çocukların müzikal deneyimlerini sağlama ve yönlendirmede etkin rol alan bir öğretmenle müzik eğitiminin sürdürülmesinden, eğitim sırasında çocuğun duygusal, zihinsel, fiziksel ve

estetik özelliklerinin unutulmamasından, müziğe öğretim programının bir parçası olarak bakılmasından söz edilmektedir.

Sezer' in (2001) "öz saygı düzeyini geliştirme programının ilköğretim okulu 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeylerine etkisi" adlı araştırmasında, ön-test ve son-test, kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca her biri 90 dakika süren oturumlar şeklinde eğitim uygulanmış ve deneysel çalışmanın bitiminde her iki gruba son test uygulanmıştır. Bu çalışma, yapılan araştırmaya yöntem bakımından ışık tutmaktadır.

Şahin'in (1997) "gruplarla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi" adlı araştırmasında, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup ön-test son-test araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun ön çalışmalardan sonra 16 kişilik deney 16 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. İletişim beceri eğitimi 16 kişilik deney grubuna 12 oturumluk süre içinde verilmiştir. Oturumlar 90 dakika sürmüştür ve eğitimin sonunda her iki gruba son-test uygulanmıştır. Bu araştırma yapılan araştırmaya yöntem yönünden ışık tutmaktadır.

### 3. YÖNTEM

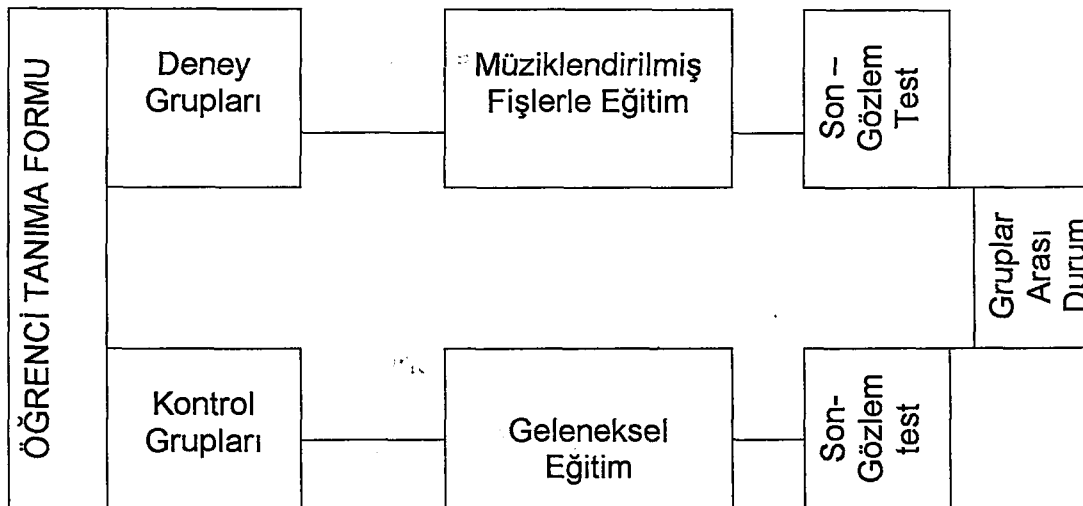
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere ve ölçütlere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplu son-test model kullanılmıştır. “Bazen eğitim araştırmalarında fırsat olsa bile ön-test yapma olanağı yada gereği yoktur” (Kaptan, 1995). Bu eğitim araştırmasında da öğrencilerin ilköğretim okullarına başlamadan önce okuma bilmediklerinden ötürü ön-test yapılmamıştır. Ancak, okula başlarken okuma bilen bazı öğrencilerin olabileceği düşünüldüğünden, araştırmanın uygulama kısmı başlamadan önce öğrencilere kişisel tanıma formları dağıtılmıştır. Bu formlardan ve sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında okuma bildiği saptanan üç öğrenci, araştırma ve değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Araştırmada cümle, sözcük, hece aşamaları için birer ara-gözlem test ve serbest okuma aşaması içinde son-gözlem test yapılmıştır. Araştırmanın deneysel uygulama kısmı dört ay sürmüştür.

Araştırmanın genel deseni şekil 3.1.'de gösterilmiştir;



Şekil 3.1: Araştırmanın genel deseni

### *Deney Koşulları*

- Bir merkez ilçe ilköğretim okulu (Y.Ç.İ.O.) deney okulu olarak belirlenmiştir.
- Bu okulun 1/A ve 1/B sınıfları deney grubu, 1/C ve 1/D sınıfları da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.
- Sabahçı deney grubu 1/A sınıfı öğrenci sayısı 19'dur.
- Sabahçı kontrol grubu 1/C öğrenci sayısı 21' dir.
- Öğleci deney grubu 1/B öğrenci sayısı 15 'dir.
- Öğleci kontrol grubu 1/D öğrenci sayısı 14'dür.
- Deney ve kontrol gruplarındaki sınıf öğretmenleri 15 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahiptir.
- Uygulama için, haftanın ilk gününün tatil sonrası, son günün ise tatil öncesi olmasından dolayı haftanın ikinci ve dördüncü günü ders günü olarak belirlenmiştir. Benzer anlayışla; ilk saatlerde derslere uyum, son saatlerde ise günün yorgunluğu söz konusu olabileceğinden ders saati olarak üçüncü saat seçilmiştir.
- Uygulama haftada iki saatlik müzik dersi etkinlikleri içinde yapılmıştır. Ders içi uygulama dersin ilk saatinde müzikleştirilmiş fişlerle yapılan, ikinci saatinde ise ünitelere göre yapılan müzik eğitimi biçiminde sürdürülmüştür.
- Uygulamada kullanılan fişler anket yardımı ile öğretmenlerin en çok kullandığı fişlerden seçilerek oluşturulmuştur.

### **3.2. Evren**

Araştırmanın evrenini, Ankara İli Merkez İlçeleri ilköğretim okullarının birinci devre birinci sınıf öğrenci ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

### **3.3. Örneklem**

Ankara ili Yenimahalle ilçesi ilköğretim okulları içinden seçilmiş Yahya Çavuş ilköğretim Okulu ve bu okulun 2001-2002 eğitim öğretim yılında okuyan

birinci devre birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

*Araştırmanın örneklemi olan Yahya Çavuş İlköğretim okulu seçilirken;*

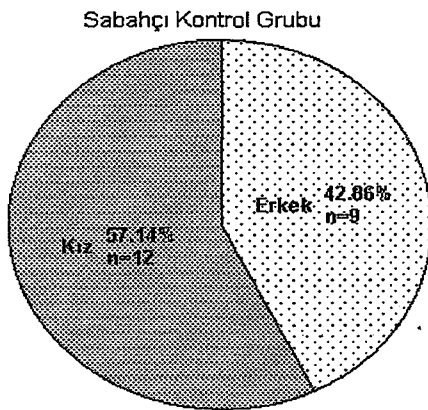
"Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Başarı Değerlendirme Sınavı" sonuçları incelenmiş, bu sonuçlara göre merkez ilçeler ilköğretim okulları birbirlerinden çok farklı ve değişik seviyelerde olmadığından söz konusu okulları kümeleme yoluna gitmeye gerek kalmamış ve ortalama başarı düzeyini en iyi yansıtan okullardan biri random tekniği ile seçilmiştir (Ek-2). Öğrenci ve öğretmen örneklemi ise küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde, "bireylerin değil grupların örnekleme yapılmaktadır" (Kaptan, 1995)

Araştırmanın fiş belirleme örneklemini ise, Ankara ili Merkez ilçeleri ilköğretim okulları içinden random tekniği ile seçilen, 27 resmi 3 özel ilköğretim okulu oluşturmaktadır.

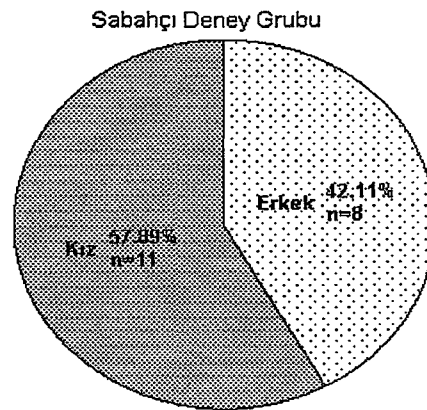
### 3.3.1. Örneklem grubuna ilişkin dağılımlar

*Araştırmanın öğrenci örneklemine ilişkin dağılımlar*

*Sabahçı kontrol ve deney gruplarının cinsiyet bakımından dağılımları*



Şekil 3.2. Sabahçı kontrol grubunun cinsiyet bakımından dağılımı

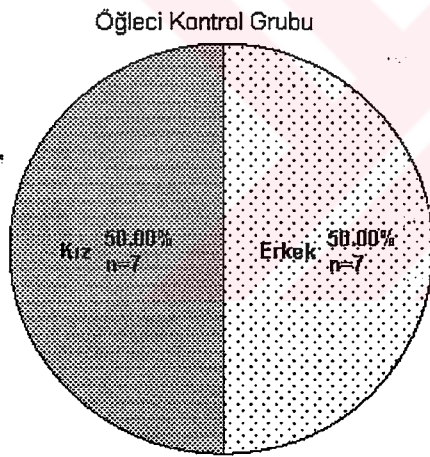


Şekil 3.3. Sabahçı deney grubunun cinsiyet bakımından dağılımı

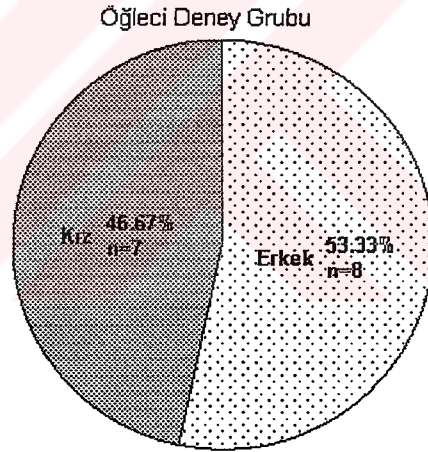
Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi sabahçı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin %57,14'ü kız ve %42,86'sı erkektir. Buna göre sabahçı kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinin dağılımının birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi sabahçı deney grubu öğrencilerinin cinsiyet yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin %57,89'u kız ve %42,11'i erkektir. Bu durumdan sabahçı deney ve kontrol grubunun benzer dağıldığı anlaşılmaktadır.

#### Öğleci kontrol ve deney gruplarının cinsiyet bakımından dağılımları



Şekil 3.4. Öğleci kontrol grubunun cinsiyet bakımından dağılımı



Şekil 3.5. Öğleci deney grubunun cinsiyet bakımından dağılımı

Şekil 3.4.'de görüldüğü gibi öğleci kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin %50'si kız ve %50'si erkektir. Buna göre öğleci kontrol grubu öğrencileri sınıfta eşit dağılım göstermektedir.

Şekil 3.5.'de görüldüğü gibi öğleci deney grubu öğrencilerinin cinsiyet yönünden dağılımlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin %53.33 oranında ve

kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu fazlalık çok büyük değildir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin dağılımında çok büyük bir fark yoktur.

Bu durumda bütün deney ve kontrol gruplarında kız ve erkek öğrencilerin sınıflara dağılımlarının yaklaşık olarak birbirlerine eşit olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları

Öğrencinin Annesi	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Çalışıyor</b>	7	20,6	7	20,0
<b>Çalışmıyor</b>	27	79,4	28	80,0
<b>Toplam</b>	34	100,0	35	100,0

Çizelge 3.1.'de deney grubu öğrencilerinin annelerinin çalışma yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin annelerinin %20,6'sının çalıştığı, %79,4'nün çalışmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin annelerinin büyük bir çoğunun çalışmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çalışma yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin annelerinin %20'sinin çalıştığı, %80'inin çalışmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin büyük bir çoğunun çalışmadığı söylenebilir.

Bu durumdan, hem deney hem de kontrol grupları öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

Öğrencinin Annesinin Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Okul Eğitimi Almamış	1	2,9	0	0,0
İlköğretim	15	44,1	21	60,0
Ortaöğretim	12	35,3	10	28,6
Yüksek Öğretim	6	17,6	4	11,4
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 3.2’de deney grupları öğrenci annelerinin eğitim durumları yönünden dağılımlarına bakıldığında, %2.9’unun eğitim almamış olduğu, %44.1’inin ilköğretim okullarından, %35.3’ünün ortaöğretim okullarından, %17,6’sının yüksek öğretim okullarından mezun olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grupları öğrenci annelerin çok azının okul eğitimi almamış olduğu, çoğunun ilköğretim ve ortaöğretim okullarından mezun olduğu, geri kalan kısmının ise yüksek öğretim okullarından mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumları yönünden dağılımlarına bakıldığında ise okul eğitimi almamış annenin olmadığı, annelerin %60’ının ilköğretim okullarından, %28.6’sının ortaöğretim okullarından, %11,4’ünün yüksek öğrenim okullarından mezun olduğu görülmektedir. Bundan, bütün annelerin mutlaka bir okula devam ettiği, büyük çoğunluğun ilköğretim okullarından mezun olduğu, geri kalan kısmının orta öğretim okullarından mezun olduğu ve çok az bir kısmının ise yüksek öğretim okullarından mezun olduğu anlaşılmaktadır.



Çizelge 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının çalışma durumlarına göre dağılımları

Öğrencinin Babası	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Çalışıyor</b>	31	91,2	33	94,3
<b>Çalışmıyor</b>	3	8,8	2	5,7
<b>Toplam</b>	34	100,0	35	100,0

Çizelge 3.3.'de deney grubu öğrencilerinin babalarının çalışma yönünden dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin babalarının %91,2 'sinin çalıştığı, %8,8'inin çalışmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin babalarının büyük çoğunluğunun çalıştığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının çalışma yönünden dağılımlarına bakıldığında ise, öğrencilerin babalarının %94,3 'ünün çalıştığı, %5,7'sinin çalışmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin babalarının büyük çoğunluğunun çalıştığı anlaşılmaktadır.

Bu durumdan, hem deney hem de kontrol grupları öğrenci babalarının büyük çoğunluğunun çalıştığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 3.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları

Öğrencinin Babasının Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Okul Eğitimi Almamış</b>	0	0,0	0	0,0
<b>İlköğretim</b>	11	32,4	14	40,0
<b>Ortaöğretim</b>	11	32,4	15	42,9
<b>Yüksek Öğretim</b>	12	35,3	6	17,1
<b>Toplam</b>	34	100,0	35	100,0

Çizelge 3.4.'de deney grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumları yönünden dağılımlarına bakıldığında, okul eğitimi almamış babanın olmadığı, babaların %32,4' ünün ilköğretim okullarından, %32,4 'ünün ortaöğretim okullarından, %35,3'ünün yüksek öğretim okullarından mezun olduğu görülmektedir. Buna göre, bütün babaların mutlaka bir okuldan mezun olduğu ilköğretim okullarından ve ortaöğretim okullarından mezun olanların dağılımlarının birbirine eşit olduğu, bu dağılımı %3'lük fazlalıkla yüksek öğretim okullarından mezun olanların oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumu yönünden dağılımlarına bakıldığında, okul eğitimi almamış babanın olmadığı, babaların %40'ının ilköğretim okullarından, %42,9'unun ortaöğretim okullarından, %17,1'inin yüksek öğretim okullarından mezun olduğu görülmektedir. Buna göre, bütün babaların mutlaka bir okuldan mezun olduğu, ilköğretim okullarından ve ortaöğretim okullarından mezun olanların dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu, bu durumdan yüksek öğretim okullarından mezun olanların ilköğretim ve ortaöğretim okullarından mezun olanlara göre daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitimine devam eden sürdüren abla/ağabey 'lerine göre dağılımları

Öğrencinin Eğitimine Devam Eden Ağabeyi/Ablası	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Var	17	50,0	16	45,7
Yok	17	50,0	19	54,3
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Deney grubu öğrencilerinin eğitimine devam eden abla/ağabey'lerine göre dağılımlarına bakıldığında, varlarla yokların birbirine eşit oranda dağıldığı görülmektedir. Bu durumdan, deney grupları öğrencilerinin eğitimini sürdüren abla/ağabey'e sahip olma bakımından birbirine eşit dağıldığı anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin eğitimine devam eden abla/ağabey 'lerine göre dağılımlarına bakıldığında ise, %45,7 'sinin eğitimini sürdüren abla/ağabeye sahip olduğu, %54,3 'ünün ise sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumdan, eğitimine devam eden abla/ağabey'e sahip olma dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre, hem deney hem de kontrol gruplarında eğitimine devam eden abla/ağabey'e sahip olma durumlarının birbirine yaklaşık olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımları

Öğrencin Okul Öncesi Eğitim	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Almış</b>	16	47,1	25	71,4
<b>Almamış</b>	18	52,9	10	28,6
<b>Toplam</b>	34	100,0	35	100,0

Çizelge 3.6.'da deney grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise, %47,1 'inin almış olduğu, %52,9'unun ise almamış olduğu görülmektedir. Bu durumdan, deney grupları öğrencileri arasında okul öncesi eğitim alanlarla almayanların dağılımlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, %71,4 'ünün okul öncesi eğitim almış olduğu, %28,6'sının ise almamış olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre, kontrol gruplarında okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, almışlardan oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim alma durumu için kontrol ve deney gruplarının dağılımlarına bakıldığında, deney gruplarına göre kontrol gruplarından daha fazla sayıda öğrencinin okul öncesi eğitim almış olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

#### *Deney materyalleri ilkokuma fişlerinin oluşturulması;*

Deney materyalleri ilkokuma fişlerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacı ile otuz ilköğretim okulunun birinci devre birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket formu hazırlanmıştır. Anket formu (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun ilköğretim okullarının birinci devre birinci sınıfları için ders kitabı olarak kabul ettiği kitaplar arasından seçilen) dört ilkokuma başlangıç kitabından fişler belirlenerek oluşturulmuştur.

Bu anket 2000-2001 eğitim öğretim yılında otuz ilköğretim okulunda birinci devre birinci sınıfı okutan öğretmenlere uygulanmıştır. Anket sonuçları, fiş cümlelerinin belirlenmesine yardımcı olmuştur (Ek-4).

#### *Deney materyali gözlem formlarının hazırlanması;*

Bu araştırmada ilkokuma öğretiminde

- Cümle aşaması
- Sözcük aşaması
- Hece aşaması
- Serbest Okuma aşaması

olmak üzere toplam dört aşama için ayrı gözlem formu hazırlanmıştır. İlkokumada yer alan aşamalardan sadece ses (harf) aşaması için, gözlem formu hazırlanmamıştır. Çünkü; solunma çalışmalarının ses (harf) çalışmalarına paralellüğünden ötürü, solunma çalışmalarını da içeren

uygulamanın başlaması ile birlikte ses aşamasına da başlanmak durumunda kalınmıştır.

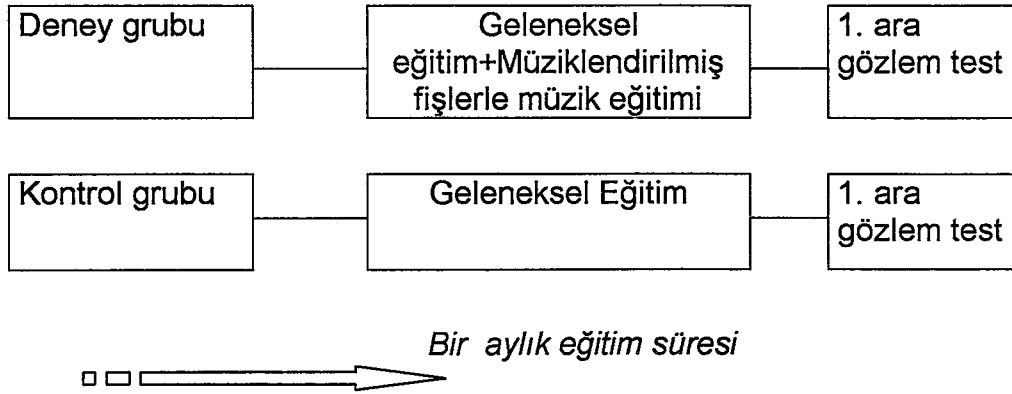
Hazırlanan üç ara gözlem ve bir son gözlem formunda, müzik eğitimine paralel hedef davranışları da içine alan ve ilkokuma öğretiminde öğrencilere kazandırılmış olması beklenen hedef davranışlar yer almaktadır.

### **3.4.1.Deney materyalleri ilkokuma fişleri ile gözlem formlarının hazırlanması ve uygulanması**

#### *Gözlem formlarının oluşturulması ve uygulanması*

Gözlem formları; sınıf öğretmenliği, ölçme değerlendirme, müzik öğretmenliği ve istatistik bölümlerinden yetkili uzman görüşlerinden ve konuyla ilgili yayınlardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Gözlem formlarının hazırlanmasından sonra ortaya çıkan biçimine ilişkin uzman kanısı alınmıştır. Hazırlanan formlarla sırasıyla ilkokuma aşamalarına göre gözlem yapılmıştır.

Gözlem formlarının uygulanmasından önce başlayan uygulama süresince deney grubu ile ilkokumanın ilk basamağını oluşturan cümle aşamasında geleneksel eğitime ek olarak bir saati müziklendirilmiş fişlerle, bir saati ise ünitelere uygun olarak eğitimi yapılan müzik dersleri gerçekleştirilmiştir. İlk bir aylık sürenin sonunda deney gruplarına öğretilmiş olan toplam 12 fiş cümlesi okutularak birinci ara gözlem test gerçekleştirilmiştir. (Bu aşamada deney gruplarında kontrol gruplarına göre daha fazla sayıda fiş cümlesi öğrenildiği gözlenmiştir).



Şekil 3.6.Araştırmanın deneysel uygulama deseni

(Bu model ikinci ve üçüncü ara gözlemler ile son gözlem teste de aynı anlayışla sürdürülmüştür).

İlkokumanın ikinci aşamasında (sözcük aşamasında) eğitim devam ettirilmiş ve hece aşamasına geçmeden hemen önce ikinci ara gözlem test yapılmıştır. Bölünmüş fiş cümlelerinden alınan 55 sözcükten oluşan bir metin, deney ve kontrol grubu öğrencilerine tek tek okutularak ikinci ara gözlem test yapılmıştır. Metin oluşturulurken sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüş, düşünce ve önerilerine yer verilmiştir (Ek-11). (Bu aşamada deney gruplarında kontrol gruplarına göre daha fazla sayıda fiş cümlesinin sözcüklere bölündüğü gözlenmiştir).

İlkokumanın üçüncü aşamasında (hece aşamasında), üçüncü ayın sonunda üçüncü ara gözlem test yapılmıştır. Gözlem yapılırken, çalışılmış hecelerden oluşturulan 47 heceyi içine alan 24 sözcük ve 41 öğrenilmiş sözcükten oluşturulan toplam 65 sözcüklük bir metin deney ve kontrol grubuna tek tek okutulmuştur (Ek-11). (Bu aşamada deney gruplarında kontrol gruplarına göre fazla sayıda sözcük hecelere bölünmüştür).

İlkokumanın dördüncü aşamasında (serbest okuma aşamasında)dördüncü ayın sonunda ise son ara gözlem test yapılmıştır. Öğrencilerin kazanmış olması beklenen hedef davranışların ve bunları kapsayan okumanın

gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlerken, 40 sözcükten oluşan, öğrencilerin seviyesine uygun sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınarak seçilen bir metin, deney ve kontrol grubu öğrencilerine tek tek okutulmuştur. Öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarının gözlenmesi için de konu ile ilgili iki soru sorulmuştur. Son test için hazırlanmış metni her öğrencinin okuyamayabileceği düşünülerek, bu öğrencilerin okuma isteğinin ve heyecanının kaybolmaması ve durumdan olumsuz etkilenmemesi için hece ve cümle aşaması ile ilgili de birer metin hazırlanmıştır. Böylece serbest okuma aşamasına ulaşamamış öğrenciye hece aşaması ile ilgili, hece aşamasına ulaşamamış öğrenciye de sözcük aşaması ile ilgili bir metin okutularak gözlem tamamlanmıştır.

### 3.4.2. Deneysel eğitim süreci

Deneysel eğitim sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci tanıma formu dağıtılmıştır. Bu formdan alınan bilgiler ile sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri doğrultusunda, okuma bilen öğrenciler saptanıp, araştırma ve değerlendirme dışı bırakılarak eğitime başlanmıştır. Eğitim bir yarı yıl sürdürülmüştür. Bu sürede bayram tatili, yeni yıl tatili, kar tatili dolayısıyla eğitim öğretimde aksamalar olmuştur. Ancak bu aksamaların araştırmanın yürütülmesine ilişkin çalışma planını olumsuz etkilememesine özen gösterilmiştir (Ek-9).

### *Uygulama*

- Deneysel eğitim sürecinde kullanılan müziklendirilmiş fişler uzman yardımı ile hazırlanmıştır (Ek-7). Geleneksel eğitime ek olarak yapılan bu “müzikle eğitim” uygulamasıyla birlikte solunma alıştırmalarına da başlanmıştır. Bu çalışma ile hem solunma alıştırmaları yapılmış, hem de sesler (harfler) çalışılarak iki hedefe birden hizmet edilmiştir. Araştırma sonlanıncaya kadar bu çalışmaya devam edilmiştir.

- Cümle aşamasında; yukarıda belirtilen amaca uygun şekilde her ders düzenli biçimde solunma alıştırmaları oyunlaştırılarak sınıfta uygulanmıştır. Bir aylık eğitim süresinde, öğrencilerin öğrenme hızına göre müziklendirilmiş fişler öğretilerek cümle aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, deney grubu öğrencileri toplam 12 fiş cümlesi öğrenmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından bu aşamanın sona erdiğine karar verildiğinde sözcük aşamasına geçilmiştir.
- Sözcük aşaması; cümle aşamasında öğretilen ilk fiş cümlesinden başlanarak sözcüklere bölünmüş cümleler tekerleme haline getirilerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilk kez kullanılan fiş cümlelerinin müziklendirilerek öğretilmesine de devam edilmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme hızına göre sınıf öğretmenleri tarafından bu aşamanın sona erdiğine karar verildiğinde, yani ikinci ayın sonunda hece aşamasına geçilmiştir.
- Hece aşamasında ise, cümlelerin ve sözcüklerin doğal tartım özelliklerinden yararlanılarak çalışılmıştır. Sözcükleri hecelere bölme çalışmasına yine ilk öğrenilen cümlelerin sözcüklerinden başlanmıştır. Ayrıca yeni öğretilmekte olan fiş cümleleri müziklendirilmeye devam edilerek ve bölünmeyen cümlelerin bölümüyle elde edilen sözcüklerle tekerlemeler oluşturularak uygulama sürdürülmüştür. Bu aşama da öğrencilerin öğrenme hızına ve sınıf öğretmenlerinin kararlarına uygun şekilde bitirilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin aşama atlamaları yaklaşık zamanlarda olmuş ve serbest okuma aşamasına geçilinceye kadar bu çalışmalar yukarıda anlatıldığı biçimde sürdürülmüştür.

### 3.4.3. Gözlem

Gözlem, iki deney ve onlara paralel iki kontrol grubuna gözlem formları uygulanarak yapılmıştır ve üç gözlemci tarafından yürütülmüştür. Gözlemci



olarak; bir yıl önce birinci sınıfı okutmuş bir sınıf öğretmeni, kontrol grubunun sınıf öğretmeni deney grubunun gözlemcisi, deney grubunun sınıf öğretmeni kontrol grubunun gözlemcisi yürütmek üzere ayrıca bir sınıf öğretmeni ve araştırmacının kendisi gözlemlerde yer almıştır. Her hangi bir yanlılığa meydan vermemek objektifliği sağlamak için bu yol izlenmiştir. Çünkü "her teknikte olduğu gibi gözlem tekniğinin ölçüt ve özelliklerinden biri de objektifliktir" (Kaptan ,1995). Bu gereklilik araştırmada dikkatle ve özenle yerine getirilmeye çalışılmıştır.

### 3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırmaya ilişkin verilerin işlenerek çözümlenmesinde aşağıda açıklandığı şekilde parametrik ve nonparametrik testler kullanılmıştır. Testlerde  $\alpha$  (anlamlılık düzeyi): ,05 olarak belirlenmiş ve P değeri (anlamlılık değeri) ,05' le yani alfa ile karşılaştırılarak çıkan sonuçlara uygun karar verilmiştir. Karar verilirken, P değeri alfadan küçükse  $H_0$  hipotezi reddedilmiş, P değeri alfadan büyükse  $H_0$  hipotezi reddedilmemiştir.

Örneklemler arasındaki farkı bulabilmek için uygun test istatistiğinin seçimine karar verilirken grupların normal dağılıp dağılmadığı sınınanmıştır. Sınama her bir grup ve aşamada Kolmogorof-Smirnov testi ile yapılmıştır. Bu test için hipotezler şöyle belirlenmiştir:

$H_0$  :Gruptaki dağılım normaldir

$H_1$  :Gruptaki dağılım normal değildir

Kolmogorof-Smirnov testinin sonuçlarına göre, her iki grup normal dağılmışsa (yani  $H_0$  hipotezi reddedilmiyorsa) karşılaştırma t testi ile yapılmış, şayet her iki gruptan en az biri normal dağılmamışsa (yani  $H_0$  hipotezi reddediliyorsa) karşılaştırma Mann-Whitney testi ile yapılmıştır (Gangam, 1998).

Normal dağılılan gruplarda t testi uygulanmadan önce hangi serbestlik derecesinin kullanılacağına karar verilirken, varyansların (ölçülen değişimlerin) eşit olup olmadığı F testi ile test edilmiş ve hipotezler şöyle belirlenmiştir;

$H_0$  :İki grubun varyansı eşittir

$H_1$  :İki grubun varyansı eşit değildir

İki grubun varyansları eşitse t ile, eşit değilse  $t^*$  olarak tablolarda gösterilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi, bazı olaylarda değişkenlerdeki değişimler tek faktörden kaynaklandığı ve bunlarla ilgili bilgiler bulunmak istenildiğinde kullanıldığı için çözümlenmede yer almıştır (Turanlı ve Güriş, 2000 ).Bu bağlamda, değişkenlerin serbest okuma puanlarına etkilerinin olup olmadığının test edilmesi için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA:Analysis of Variance ) kullanılmıştır. Hipotezler şöyle belirlenmiştir;

$H_0$  :Öğrencilerin (son test) serbest okuma gözlem puanları değişkenin düzeylerine göre farklılık göstermez

$H_1$  : Öğrencilerin (son test)serbest okuma gözlem puanları değişkenin düzeylerine göre farklılık gösterir

Deney grubu öğrencilerin okuma aşamalarına erişme durumlarında değişkenlerin etkisinin olup olmadığını test etmede de aynı teknik kullanılmış ve hipotezler şöyle belirlenmiştir:

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

### 3.6. Gruplar Arası Farka Ulaşabilmede Kolmogorov–Simirnov Normallik Testi ile Uygun Test Kararları

Çizelge 3.7. Cümle aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Davranış	Grup	P değeri	Karar
Cümleye soluk alarak başlama	Sabahçı Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney Grubu	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol Grubu	,005	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Grubu	,000	H <sub>0</sub> red
Soluğu cümleye uygun kullanma	Sabahçı Kontrol Grubu	,004	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney Grubu	,055	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Grubu	,002	H <sub>0</sub> red
Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Sabahçı Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney Grubu	,067	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Grubu	,001	H <sub>0</sub> red
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Kontrol Grubu	,180	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney Grubu	,126	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Grubu	,009	H <sub>0</sub> red
Doğru telaffuz etme	Sabahçı Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney Grubu	,027	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Grubu	,003	H <sub>0</sub> red
Cümle Aşamasında Genel Başarı	Sabahçı Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney Grubu	,021	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol Grubu	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Grubu	,014	H <sub>0</sub> red

H<sub>0</sub>: Dağılım normaldir

\*: P değeri için alt sınır

Çizelge 3.7.'de görüldüğü gibi, cümle aşamasındaki bütün davranışlar ve genel başarı Kolmogorov–Simirnov normallik testi ile test edilerek deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında kullanılacak uygun teste karar verilmiştir.

“Cümleye soluk alarak başlama” davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Soluğu cümleye uygun kullanma”* davranışında, sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden, iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için, öğleci kontrol grubu normal dağılmış deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden, yine iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Noktalama işaretlerine uygun duraklama”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden, iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden, iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Doğru telaffuz etme”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

"Cümle aşamasındaki genel başarı" ya bakıldığında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney, testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için, öğleci kontrol grubu normal dağılmış deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3.8. Cümle aşamasında normal dağılan grupların varyansları

Davranış	Gruplar	F İstatistiği	P değeri	Karar
Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	4,333	,0442	H <sub>0</sub> red
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	9,892	,0032	H <sub>0</sub> red

H<sub>0</sub>:Yığın varyansları eşittir  
H<sub>1</sub>: Yığın varyansları farklıdır

"Noktalama işaretlerine uygun duraklama" davranışında, normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu yüzden, yığın varyansları farklı iki bağımsız dağılım için t testine karar verilmiştir ( bu test t\* şeklinde gösterilmektedir ).

"Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma" davranışında, normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu yüzden yığın varyansları farklı iki bağımsız dağılım için t testine karar verilmiştir (bu test t\* şeklinde gösterilmektedir).

Çizelge 3.9. Sözcük aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Davranış	Grup	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Kontrol	,053	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,035	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Sabahçı Kontrol	,051	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,185	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,001	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Noktalama İşaretlerine Uygun Duraklama	Sabahçı Kontrol	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,139	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Kontrol	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,126	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Doğru Telaffuz Etme	Sabahçı Kontrol	,151	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,018	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,199	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Okuma Hızını Ayarlama	Sabahçı Kontrol	,052	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,007	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,017	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Sözcük Aşamasındaki Genel Başarı	Sabahçı Kontrol	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,028	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,003	H <sub>0</sub> red
Yanlış/Eksik Okunan Sözcük	Sabahçı Kontrol	,038	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,004	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,040	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red

H<sub>0</sub>: Dağılım normaldir

\*: P değeri için alt sınır

Çizelge 3.9.'da görüldüğü gibi "Sözcük aşaması"ndaki, bütün davranışlar, genel başarı ve yanlış/eksik okunan sözcük dağılımları Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile test edilerek deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında kullanılacak uygun teste karar verilmiştir.

*“Cümleye soluk alarak başlama”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Soluğu cümleye uygun kullanma”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden karşılaştırmada, Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Noktalama işaretlerine uygun duraklama”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden, iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış, ancak deney grubu normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden, iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Doğru telaffuz etme”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise

normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

“Okuma hızını ayarlama” davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

“Sözcük aşamasındaki genel başarı” da sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmıştır. Bu yüzden karşılaştırmada Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

“Yanlış/eksik okunan sözcük ortalaması” na bakıldığında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında yine Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3.10. Sözcük aşamasında normal dağılan grupların varyansları

Davranış	Gruplar	F İstatistiği	P değeri	Karar
Soluğu cümleye uygun kullanma	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	2,236	,1431	H <sub>0</sub> kabul
Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	2,543	,1191	H <sub>0</sub> kabul
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	3,575	,0663	H <sub>0</sub> kabul
Sözcük aşamasında genel başarı	Sabahçı Kontrol-Sabahçı Deney	2,224	,1441	H <sub>0</sub> kabul

H<sub>0</sub>: Yığın varyansları eşittir

H<sub>1</sub>: Yığın varyansları farklıdır



Çizelge 3.10.'da görüldüğü gibi "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu durumda yığın varyanslarının farklı olmadığı sonucuna varılmıştır.

"*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışında, normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu durumda yığın varyanslarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

"*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışında normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu durumda yığın varyanslarının farklı olmadığı sonucuna varılmıştır.

"*Sözcük aşamasındaki genel başarı*" da normal dağılan sabahçı kontrol ve deney gruplarının varyanslarının eşitliği F testi ile sınanmıştır. Bu durumda, yığın varyanslarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 3.11. Hece aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Davranış	Grup	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Kontrol	,008	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,055	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Sabahçı Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Heceleri Birleştirerek Sözcükleri Okuma	Sabahçı Kontrol	,024	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Heceleri Birleştirerek Okunan Sözcükleri Anlama	Sabahçı Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,001	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,003	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Doğru Telaffuz Etme	Sabahçı Kontrol	,085	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,014	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Hece Aşamasında Genel Başarı	Sabahçı Kontrol	,055	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,098	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,002	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red

H<sub>0</sub>: Dağılım normaldir

\*: P değeri için alt sınır

Çizelge 3.11.'de görüldüğü gibi "Hece aşaması"ndaki bütün davranışlar, genel başarı ve yanlış/eksik okunan sözcük dağılımları Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile test edilerek deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında kullanılacak uygun teste karar verilmiştir.

"Cümleye soluk alarak başlama" davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için

öğleci kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Soluğu cümleye uygun kullanma”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grubu normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında yine Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Heceleri birleştirerek sözcükleri okuma”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Birleştirilerek okunan sözcükleri anlama”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Hece aşamasındaki genel başarı”* da ise sabahçı kontrol grubu normal dağılmış, deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol grubu normal dağılmış deney grubu ise normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

“Yanlış/eksik okunan sözcük ortalaması” na bakıldığında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann- Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında yine Mann- Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3.12. Serbest Okuma aşaması için Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Davranış	Grup	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Kontrol	,001	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,004	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Sabahçı Kontrol	,009	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,003	H <sub>0</sub> red
Noktalama İşaretlerine Uygun Duraklama	Sabahçı Kontrol	,015	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,003	H <sub>0</sub> red
Satır Atlamadan Okuma	Sabahçı Kontrol	,001	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red
Cümleleri Konuşma Ezgisi İle Okuma	Sabahçı Kontrol	,017	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,005	H <sub>0</sub> red
Doğru Telaffuz Etme	Sabahçı Kontrol	,004	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,004	H <sub>0</sub> red
Okuduğunu Anlama	Sabahçı Kontrol	,001	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,184	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,008	H <sub>0</sub> red
Serbest Okuma Aşamasında Genel Başarı	Sabahçı Kontrol	,004	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,200(*)	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,008	H <sub>0</sub> red
Yanlış/Eksik Okunan Sözcük	Sabahçı Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Deney	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol	,000	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney	,000	H <sub>0</sub> red

H<sub>0</sub>: Dağılım normaldir

\*: P değeri için alt sınır

Çizelge 3.12.'de görüldüğü gibi “serbest okuma aşamasında”ki bütün davranışlar, genel başarı ve yanlış/eksik okunan sözcük dağılımları Kolmogorov–Simirnov normallik testi ile test edilerek deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında kullanılacak uygun teste karar verilmiştir.

*“Cümleye soluk alarak başlama”* davranışında sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da yine Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Soluğu cümleye uygun kullanma”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Noktalama işaretlerine uygun duraklama”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Satır atlamadan okuma”* davranışında, sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Cümleleri konuşma ezgisi ile okuma”* davranışında, sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış ancak, deney grubu normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal

dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Doğru telaffuz etme”* davranışında sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Okuduğunu anlama”* davranışında, sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*“Serbest okuma aşamasındaki genel başarı”* da sabahçı kontrol grubu normal dağılmamış, deney grubu ise normal dağılmıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

*Yanlış/eksik okunan kelime ortalaması”*nda ise sabahçı kontrol ve deney grupları normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı davranış için, öğleci kontrol ve deney grupları da normal dağılmamıştır. Bu yüzden iki grubun karşılaştırılmasında da yine Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### 3.7. Değerlendirme Ölçütleri

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitim sonunda, elde edilen bulgular için ; her iki deney-kontrol grubunda da “müzikle eğitim” lehine anlamlı fark varsa, “müzikle eğitim” *tamamen etkili*’dir, her iki deney-kontrol grubundan birinde “müzikle eğitim” lehine anlamlı fark var diğerinde “müzikle eğitim” lehine anlamlı fark yoksa “müzikle eğitim” *kısmen etkili*’dir, her iki deney -kontrol grubunda da “müzikle eğitim” lehine anlamlı fark yoksa “müzikle eğitim” *tamamen etkisiz*’dir yargılara varılmıştır. Aşağıdaki çizelgede yukarıda açıklanan yargılar gösterilmiştir;

Çizelge 3.13. Değerlendirme ölçütleri

Ds	Dö	Sonuç/Yargı
Etkili	Etkili	Tamamen Etkili
Etkili	Etkisiz	Kısmen Etkili
Etkisiz	Etkili	Kısmen Etkili
Etkisiz	Etkisiz	Tamamen Etkisiz

#### 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin ve müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimde değişkenlerin etkisine ilişkin verilerinin istatistiksel çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin, yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Cümle aşamasında gruplar arası testler

<i>Davranış</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Test</i>	<i>P değeri</i>	<i>Karar</i>
Cümleye soluk alarak başlama	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0007	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,2065	H <sub>0</sub> kabul
Soluğu cümleye uygun kullanma	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0011	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,1176	H <sub>0</sub> kabul
Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	t*	,0025	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0026	H <sub>0</sub> red
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	t*	,0434	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0064	H <sub>0</sub> red
Doğru telaffuz etme	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0101	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0019	H <sub>0</sub> red
Cümle Aşamasındaki Genel Başarı	Sabahçı Deneysel Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0020	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deneysel Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0144	H <sub>0</sub> red

t\*: Varyansları farklı iki bağımsız dağılım için t testi

H<sub>0</sub>: Müzikle eğitim etkisizdir

H<sub>1</sub>: Müzikle eğitim etkilidir



Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi "*Cümleye soluk alarak başlama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*cümleye soluk alarak başlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışında, sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında da, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışında sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında da "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi "*Doğru telaffuz etme*" davranışında sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için, öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Doğru telaffuz etme*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında da "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi, "*Cümle aşamasındaki genel başarı*" da sabahçı kontrol, deney grupları ve öğleci kontrol, deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Cümle aşamasındaki genel başarı*" için "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında da "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2. Sözcük aşamasında gruplar arası testler

Davranış	Gruplar	Test	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0003	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,3258	H <sub>0</sub> kabul
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	t	,0002	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0613	H <sub>0</sub> kabul
Noktalama İşaretlerine Uygun Duraklama	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	t	,0090	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0385	H <sub>0</sub> red
Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	t	,0033	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,1449	H <sub>0</sub> kabul
Doğru Telaffuz Etme	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0001	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0115	H <sub>0</sub> red
Okuma Hızını Ayarlama	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0008	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,2002	H <sub>0</sub> kabul
Sözcük Aşamasındaki Genel Başarı	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	t	,0011	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0466	H <sub>0</sub> red
Yanlış/Eksik Okunan Sözcük	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0252	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0006	H <sub>0</sub> red

t: Varyansları eşit iki bağımsız dağılım için t testi

H<sub>0</sub>: Müzikle eğitim etkisizdir

H<sub>1</sub>: Müzikle eğitim etkilidir

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Cümleye soluk alarak başlama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için, öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*cümleye soluk alarak başlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında, sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışında, sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Doğru telaffuz etme*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Doğru telaffuz etme*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında" etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi "*Okuma hızını ayarlama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*Okuma hızını ayarlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi *"Sözcük aşamasındaki genel başarı"*da sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, *"Sözcük aşamasındaki genel başarı"* için müzikle eğitim'in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.'de görüldüğü gibi *"Yanlış/Eksik okunan sözcük"* ortalamasında sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, *"Yanlış/eksik okunan sözcük"* ortalamasında müzikle eğitim'in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3. Hece aşamasında gruplar arası testler

Davranış	Gruplar	Test	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0221	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0613	H <sub>0</sub> kabul
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0063	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0348	H <sub>0</sub> red
Heceleri Birleştirerek Sözcükleri Okuma	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0053	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0229	H <sub>0</sub> red
Birleştirerek Okunan Sözcükleri Anlama	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0045	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0255	H <sub>0</sub> red
Doğru Telaffuz Etme	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0001	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0859	H <sub>0</sub> kabul
Hece Aşamasındaki Genel Başarı	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0002	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0184	H <sub>0</sub> red
Yanlış/Eksik Okunan Sözcük	Sabahçı Deney Sabahçı Kontrol	Mann-Whitney	,0888	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Deney Öğleci Kontrol	Mann-Whitney	,0613	H <sub>0</sub> kabul

H<sub>0</sub>: Müzikle eğitim etkisizdirH<sub>1</sub>: Müzikle eğitim etkilidir

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi "Cümleye soluk alarak başlama" davranışı bakımından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu durum, "*cümleye soluk alarak başlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi, "*heceleri birleştirerek sözcükleri okuma*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*heceleri birleştirerek sözcükleri okuma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi "*Birleştirilerek okunan sözcükleri anlama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.



Bu durum, "*Birleştirilerek okunan sözcükleri anlama*" davranışında, müzikle eğitim"in sabahçı ve öğleci deney gruplarında" etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim"in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi, "*Doğru telaffuz etme*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "*Doğru telaffuz etme*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkili, öğleci deney grubunda ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi "*Hece aşamasındaki genel başarı*"da sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Hece aşamasındaki genel başarı*" için müzikle eğitim"in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim"in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3.'de görüldüğü gibi "Yanlış/Eksik okunan sözcük" ortalamasında sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu durum, "Yanlış/eksik okunan sözcük" ortalamasında müzikle eğitim'in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkisiz olduğunu göstermektedir.

Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in etkisiz olduğu anlaşılmaktadır

Çizelge 4.4. Serbest okuma aşamasında gruplar arası testler

Davranış	Gruplar	Test	P değeri	Karar
Cümleye Soluk Alarak Başlama	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0688	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Kontrol			
Soluğu Cümleye Uygun Kullanma	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0069	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Noktalama İşaretlerine Uygun Duraklama	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0135	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Kontrol			
Satır Atlamadan Okuma	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0060	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Cümleleri Konuşma Ezgisi İle Okuma	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0053	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Kontrol			
Doğru Telaffuz Etme	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0052	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Okuduğunu Anlama	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,1735	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0011	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0156	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0034	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0346	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0069	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0763	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0060	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,0346	H <sub>0</sub> red
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,0040	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol			
Yanlış/Eksik Okunan sözcük	Sabahçı Deney	Mann-Whitney	,1128	H <sub>0</sub> kabul
	Sabahçı Kontrol			
Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı	Öğleci Deney	Mann-Whitney	,4914	H <sub>0</sub> kabul
	Öğleci Kontrol			

H<sub>0</sub>: Müzikle eğitim etkisizdir

H<sub>1</sub>: Müzikle eğitim etkilidir

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "Cümleye soluk alarak başlama" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunamamıştır. Aynı için deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Cümleye soluk alarak başlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkisiz , öğleci deney grubunda ise etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi, "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Noktalama işaretlerine uygun duraklama*" davranışı açısından "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "*Satır atlama okuma*" davranışında, sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Satır atlamadan okuma*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkisiz, öğleci deney grubunda ise etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*" davranışında, "müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "*Doğru telaffuz etme*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Doğru telaffuz etme*" davranışında müzikle eğitim" in sabahçı ve öğleci deney gruplarında" etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "*Okuduğunu anlama*" davranışı açısından sabahçı kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı davranış için öğleci kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılmasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Okuduğunu anlama*" davranışında "müzikle eğitim" in sabahçı deney grubunda etkisiz, öğleci deney grubunda ise etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında "müzikle eğitim" in kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi, "*Serbest okuma aşamasındaki genel başarı*" da sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci-kontrol, deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu durum, "*Serbest okuma aşamasındaki genel başarı*" için müzikle eğitim'in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4.'de görüldüğü gibi "Yanlış/Eksik okunan sözcük" ortalamasında sabahçı kontrol-deney grupları ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmamıştır.

Bu durum, "Yanlış/eksik okunan sözcük" ortalamasında müzikle eğitim'in sabahçı ve öğleci deney gruplarında etkisiz olduğunu göstermektedir. Gruplara bütün olarak bakıldığında ise, "müzikle eğitim" in etkisiz olduğu anlaşılmaktadır. Serbest okuma aşamasındaki "genel başarı" da "müzikle eğitimin" etkili olması "yanlış/eksik okunan sözcük ortalaması"nda "müzikle eğitimin" etkisiz olma sebebi olarak düşünülebilir.

Çizelge 4.5. İlkokuma öğretiminin tüm aşamalarında genel başarı durumları

<b>Cümle Aşamasındaki Genel Başarı</b>	Sabahçı Kontrol- Sabahçı Deney	Mann- Whitney	,0020	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol- Öğleci Deney	Mann- Whitney	,0144	H <sub>0</sub> red
<b>Sözcük Aşamasındaki Genel Başarı</b>	Sabahçı Kontrol- Sabahçı Deney	t	,0011	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol- Öğleci Deney	Mann- Whitney	,0466	H <sub>0</sub> red
<b>Hece Aşamasındaki Genel Başarı</b>	Sabahçı Kontrol- Sabahçı Deney	Mann- Whitney	,0002	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol- Öğleci Deney	Mann- Whitney	,0184	H <sub>0</sub> red
<b>Serbest Okuma Aşamasındaki Genel Başarı</b>	Sabahçı Kontrol- Sabahçı Deney	Mann- Whitney	,0346	H <sub>0</sub> red
	Öğleci Kontrol- Öğleci Deney	Mann- Whitney	,0040	H <sub>0</sub> red

Çizelge 4.5.'de görüldüğü gibi ilkokuma öğretiminin tüm aşamalarında sabahçı kontrol-deney ve öğleci kontrol-deney gruplarının karşılaştırılmasında sabahçı ve öğleci deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum bütün aşamalarda müzikle eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma aşamalarına erişme durumları düzeylerine göre dağılımı

Okuma Aşamaları / Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	f	%	f	%	
<b>Cümle Aşamasında Kalan</b>	0	0.00	0	0.00	0
<b>Sözcük Aşamasına Erişip Orada Kalan</b>	2	5.9	2	5.7	4
<b>Hece Aşamasına Erişip Orada Kalan</b>	5	14.7	16	45.7	21
<b>Serbest Okuma Aşamasına Eerişen</b>	27	79.4	17	48.6	44
<b>Toplam</b>	34	100	35	100	69

Çizelge 4.6.'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının uygulamanın bitimindeki okuma düzeylerine ilişkin f ve % dağılımlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin %79.4'ünün ve kontrol grubu öğrencilerinin ise %48.6 'sının serbest okuma aşamasına eriştiği, deney grubu öğrencilerinin %5 'inin ve kontrol grubu öğrencilerinin ise %16 'sının hece aşamasında kaldığı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin %2'sinin sözcük aşamasında kaldığı, her iki grupta da cümle aşamasında kalan öğrencinin bulunmadığı saptanmıştır.

Bu durumda, serbest okuma aşamasındaki yüzdelerle bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre çok daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Hece aşamasındaki yüzde oranlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu yani deney grubundan daha az sayıda öğrencinin hece aşamasında kaldığı tespit edilmiştir. Sözcük aşamasında kalan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yüzdelerinin eşit olduğu ve ayrıca çok küçük oranla da olsa her iki grupta bu aşamada kalan öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Uygulamanın sonunda her iki grupta cümle aşamasında kalan öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.7. Annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Anninin Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	459,383	3	153,128	1,461	,245
Gruplar İçi	3143,287	30	107,776		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.7.'de görüldüğü gibi annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,245 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre annenin eğitim durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir. Bu durum annelerin eğitim düzeylerinin birbirine yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4.8. Annenin çalışma durumu değişkeninin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi

Annelerin Çalışma Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	225,961	1	225,961	2,141	,153
Gruplar İçi	3376,709	32	105,522		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.8.'de görüldüğü gibi annenin çalışma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,153 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre annenin çalışma durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir. Bu durum, annelerin çoğunluğunun çalışmıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4.9. Babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	693,124	2	346,562	3,692	,036*
Gruplar İçi	2909,545	31	93,856		
Genel	3602,670	33			

\*: Babanın Eğitim Düzeyi, Serbest Okuma Aşamasındaki Toplam Başarı Puanını %5 anlamlılık düzeyinde etkilemektedir.



Çizelge 4.9. 'da görüldüğü gibi babanın eğitim durumunun serbest okuma aşmasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,036 < ,05 bulunmuştur.

Buna göre babanın eğitim durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilemiştir.

Çizelge 4.10. Babanın çalışma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Babanın Çalışma Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	211,442	1	211,442	1,995	,167
Gruplar İçi	3391,228	32	105,976		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.10.'da görüldüğü gibi, babanın çalışma durumunun serbest okuma aşmasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani, 167 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre babanın çalışma durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir. Babaların neredeyse tamamının çalışıyor olması bu duruma sebep olarak düşünülebilir.

Çizelge 4.11. Okul öncesi eğitim almış olmanın serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	729,852	1	729,852	8,130	,008*
Gruplar İçi	2872,818	32	89,776		
Genel	3602,670	33			

\*: Okul Öncesi Eğitim Durumu, Serbest Okuma Aşamasındaki Toplam Başarı Puanını %5 anlamlılık düzeyinde etkilemektedir.

Çizelge 4.11. 'de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alma durumunun serbest okuma aşmasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,008 < ,05 bulunmuştur.

Buna göre okul öncesi eğitim alma durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilemiştir.

Çizelge 4.12. Eğitimini sürdüren abla/ağabey'e sahip olma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencinin abla/ağabey Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	54,382	1	54,382	,490	,489
Gruplar İçi	3548,288	32	110,884		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.12.'de görüldüğü gibi eğitimini sürdüren öğrencinin abla/ağabey 'e sahip olma durumunun serbest okuma aşmasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,489 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre öğrencinin eğitimini sürdüren abla/ağabey 'e sahip olma durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir. İlkokuma eğitimi okulda devam ettirildiği için abla/ağabeye sahip olmanın bu duruma etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Çizelge 4.13. Cinsiyetin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Cinsiyet	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	45,479	1	45,479	,409	,527
Gruplar İçi	3557,191	32	111,162		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.13.'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeninin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,527 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre cinsiyetin serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir.

Çizelge 4.14. Yaş (bitirdiği yaş) serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Yaş	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	365,710	4	91,427	,819	,524
Gruplar İçi	3236,960	29	111,619		
Genel	3602,670	33			

Çizelge 4.14.'de görüldüğü gibi, yaş değişkeninin serbest okuma aşamasındaki genel başarıya etkisi, tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,524 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre öğrencinin bitirdiği yaşa göre durumu serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilememiştir. Çocukların arasındaki ay farkı okumayı başarmalarını etkilememiştir.

Çizelge 4.15. Annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Anninin Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	3,618	3	1,206	5,168	,005*
Gruplar İçi	7,000	30	,233		
Genel	10,618	33			

\*: Annenin Eğitim Durumunun, Okuma Düzeyini %5 anlamlılık düzeyinde etkilemektedir.

Çizelge 4.15.'de görüldüğü gibi annenin eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisi tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,005 < ,05 bulunmuştur.

Buna göre, annenin eğitim durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilemiştir.

Çizelge 4.16. Annenin çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Anninin Çalışma Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	,618	1	,618	1,976	,169
Gruplar İçi	10,000	32	,313		
Genel	10,618	33			

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, annenin çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisi tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,169 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre, annenin çalışma durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilememiştir.

Çizelge 4.17. Babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	1,709	2	,854	2,973	,066
Gruplar İçi	8,909	31	,287		
Genel	10,618	33			

Çizelge 4.17.'de görüldüğü gibi babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisi tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,066 < ,05 bulunmuştur.

Buna göre, babanın eğitim durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilemiştir. Ancak değerler düşünüldüğünde p değeri anlamlılık düzeyine oldukça yakındır, bu bağlamda babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilediği söylenilebilir.

Çizelge 4.18. Babanın çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Babanın Çalışma Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	,015	1	0,015	,047	,830
Gruplar İçi	10,602	32	,331		
Genel	10,618	33			

Çizelge 4.18.'de görüldüğü gibi, babanın çalışma durumunun babanın çalışma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,830 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre, öğrencinin babasının çalışma durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilememiştir.

Çizelge 4.19. Okul öncesi eğitim alma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	1,236	1	1,236	4,215	,048*
Gruplar İçi	9,382	32	,293		
Genel	10,618	33			

\*: Okul Öncesi Eğitim Durumu, Okuma Düzeyini %5 anlamlılık düzeyinde etkilemektedir.

Çizelge 4.19.'da görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisi tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,048 < ,05 bulunmuştur.

Buna göre, okul öncesi eğitim alma durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilemiştir.

Çizelge 4.20. Eğitimini sürdüren abla/ağabey' e sahip olma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencinin Abla/Ağabey Durumu	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	,029	1	,029	,089	,768
Gruplar İçi	10,588	32	,331		
Genel	10,618	33			

Çizelge 4.20.'de görüldüğü gibi eğitimini sürdüren abla/ağabey ' e sahip olma durumunun serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,768 > ,05 bulunmuştur.

Buna göre, eğitimini sürdüren abla/ağabey ' e sahip olma durumu serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilememiştir.

Çizelge 4.21. Cinsiyetin serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Cinsiyet	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	,368	1	,368	1,148	,292
Gruplar İçi	10,250	32	,320		
Genel	10,618	33			

Çizelge 4.21.'de görüldüğü gibi cinsiyetin serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P > \alpha$  yani ,292  $> ,05$  bulunmuştur.

Buna göre, cinsiyet serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilememiştir.

Çizelge 4.22. Yaşın serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisine ilişkin varyans analizi sonuçları

Yaş	Kare Toplamları	sd	Kare Ortalamaları	F	P değeri
Gruplar Arası	3,418	4	,854	3,441	,020*
Gruplar İçi	7,200	29	,248		
Genel	10,618	33			

\*: Yaş, Okuma Düzeyini etkilemektedir.

Çizelge 4.22.'de görüldüğü gibi, yaşın serbest okuma aşamasına erişme durumuna etkisi tek yönlü varyans analizi ile test edilerek  $P < \alpha$  yani ,020  $< ,05$  bulunmuştur.

Buna göre, yaş(aya göre) serbest okuma aşamasına erişme durumunu etkilemiştir.

## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, müziklendirilmiş fişlerle yapılan öğretimin sonunda cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarındaki genel başarı ve davranışlara, ayrıca serbest okuma aşamasını etkilemiş olabileceği düşünülen değişkenlere ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve onların yorumlarından ortaya çıkan sonuçlar tartışılmakta ve bütün bunların ışığında oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarının her birinde ve tümünde geleneksel ilkokuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan, ilkokuma öğretiminin müziklendirilmemiş fişlerle yapılan geleneksel ilkokuma öğretimine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin, tüm aşamalarda yer alan "*cümleye soluk alarak başlama*" davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeniyle "kısmen etkili" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin, tüm aşamalarda ortak yer alan "*soluğu cümleye uygun kullanma*" davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından cümle ve sözcük aşamalarında iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeniyle "kısmen etkili", hece ve serbest okuma aşamalarında her iki deney grubunda da etkili olması nedeni ile "tamamen etkili" olduğu saptanmıştır.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin tüm aşamalarda ortak yer alan "*doğru telaffuz etme*" davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından cümle, sözcük ve serbest okuma aşamalarında her iki deney grubunda da etkili olması nedeni ile "tamamen etkili", hece aşamasında ise iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeniyle "kısmen



etkili” olduğu sonucuna varılmıştır. Hece aşamasında meydana gelen bu durumun, öğrencilerin farklı kişisel özellikleri sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin cümle, sözcük ve serbest okuma aşamalarında ortak olan “*noktalama işaretlerine uygun duraklama*” davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından iki deney grubunda da etkili olması nedeni ile “tamamen etkili” olduğu saptanmıştır. Aynı davranış hece aşamasının özelliğinden ötürü bu aşamada incelenmemiştir.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin cümle, sözcük ve serbest okuma aşamalarında ortak olan “*cümleyi konuşma ezgisi ile okuma*” davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından cümle ve serbest okuma aşamalarında iki deney grubunda da etkili olması nedeni ile “tamamen etkili”, sözcük aşamasında ise iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeniyle “kısmen etkili” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca cümle aşamasında sadece cümlelerin akılda tutulması söz konusu iken, sözcük aşamasında bu cümlelerden sözcüklere bölünerek oluşturulan farklı cümlelerin akılda tutulması söz konusudur. Bir grup öğrencinin bu nedenle zorluk çekebileceği düşünülebilir.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin sadece sözcük aşamasında yer alan, “*okuma hızını ayarlama*” davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeni ile “kısmen etkili” olduğu ortaya çıkmıştır. Yukarıda bazı davranışlarda da belirtildiği gibi bu durumun, öğrencilerin kişisel özelliklerinden ve sözcük aşamasının özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin sadece hece aşamasında yer alan, *“heceleri birleştirerek sözcükleri okuma”* ve *“birleştirilerek okunan sözcükleri anlama”* davranışını kazandırma ve geliştirme bakımından müziklendirilmiş fişlerle yapılan öğretimin her iki deney grubunda da etkili olması nedeni ile *“tamamen etkili”* olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda tümdengelim yolu ile tamamlanan hece aşaması tüme varım yoluna dönüştürüldüğünde elde edilen sonuçların tutarlı olduğu söylenilebilir.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretimin sadece serbest okuma aşamasında olan *“satır atlamadan okuma”* ve *“okuduğunu anlama”* davranışlarını kazandırma ve geliştirme bakımından iki deney grubundan birinde etkili diğerinde etkisiz olması nedeni ile *“kısmen etkili”* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müziklendirilmiş fişlerle yapılan ilkokuma öğretiminin serbest okuma aşamasındaki genel başarı ve serbest okuma aşamasına erişme durumu bakımından değişkenlere göre alınan sonuçları aşağıda belirtilmiştir ;

Bu durumda annenin eğitim ve çalışma, babanın çalışma, okumakta olan abla/ağabeye sahip olma, cinsiyet ve bitirdiği yaş (aya göre) durumlarının serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuğun sürekli anne ile iletişim içinde olduğu düşünüldüğünde aşamayı etkilemesi beklenen annenin eğitim durumunun, annelerin eğitimlerine göre dağılımlarının benzer olmasından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca annelerin genelinin aynı tip okullardan mezun olması ve üniversite mezunu anne sayısının az olması bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

Babanın eğitimi ve okul öncesi eğitim alma durumunun serbest okuma aşamasındaki genel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

Annenin eğitimi, yaş ve okul öncesi eğitim durumunun serbest okuma aşamasına erişmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Annenin çalışma, babanın eğitim ve çalışma, okumakta olan abla/ağabeye sahip olma ve öğrencinin cinsiyetinin serbest okuma aşamasına erişme durumunda etkili olmadığı saptanmıştır. Babanın eğitim durumu anlamlılık düzeyine ( $p > \alpha = .066 > .05$ ) çok yakındır. Bu bağlamda babanın eğitim durumunun serbest okuma aşamasına ulaşmayı etkilediği düşünülebilir.

Müziğin okuma eğitimini desteklemesi amacı ile (Harwitz, v.d, 1975) yapılan çalışmadaki sonuçlar ,ayrıca yapılan bir çok çalışmada da öğrenmede müziğin kullanımının etkili olduğu sonuçları bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Bu bağlamda, müzik yolu ile, müzik yardımı ile yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, geleneksel ilkokuma öğretimine müziğin olumlu yönde katkılarının olduğu ve müziğin eğitimsel bir işlevinin hayata dair kullanımının sağlandığı söylenebilir.

Ortaya çıkan bütün bu sonuçlar ışığında ;

- İlköğretim okullarında ilkokuma öğretiminde uygulanmakta olan geleneksel eğitime ek olarak müziklendirilmiş fişlerle eğitim uygulamasına da yer verilmelidir. Böylece öğrencilere ve öğretmenlere hem daha etkili hem de eğlenceli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlanabilir. Bu yolla yeni ve farklı öğrenme-öğretme fırsatları yaratılabilir.
- Müzik yolu ile eğitim, sadece ilkokuma öğretiminde ve birinci sınıfta değil, ilköğretimin diğer sınıflarında farklı derslerde farklı yollarla kullanılarak denenebilir.

- İlköğretim birinci devredeki müzik derslerine müzik öğretmenleri girebilir. Ayrıca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Öğretmenliği bölümlerinde de müzik yoluyla-müzik yardımıyla eğitim ile ilgili farklı dersler ilave edilebilir.
- Müziklendirilmiş fişlerle ilkokuma öğretiminde tonal ve modal müziklerin kullanımının etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ile ortak amaca sahip Longfit'in (1994 ) yaptığı yine müzik yolu ile eğitime örnek olabilecek çalışmada; öğrencilerin bildiği popüler bir şarkının yardımı ile içinde bulunan mevsime uygun olarak çocuklar tarafından oluşturulan 22 farklı cümleden meydana gelen bir ders kitabı derste kullanılmış ve bu ders kitabı ile hem ezgisi hem de sözleri ile kullanılabilir etkili bir ders aracı oluşturulmuştur. Bu bakımdan öğrenciler tarafından şarkılı bir ilkokuma kitabı oluşturularak, derslerde kullanılmak üzere yeni bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada yapıldığı gibi, ilkokuma öğretiminde, cümle aşamasına başlanmasıyla birlikte müzik yoluyla ses (harf) aşamasına da, başlanabilir.

### KAYNAKLAR

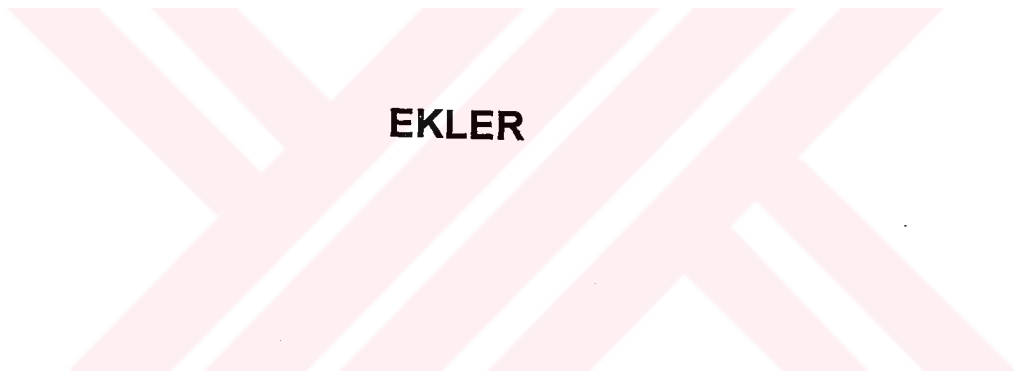
- Akyol, H., 2001, Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, s 14-15-16, Ankara.
- Artar, İ., 2001, Engelli Çocukların Eğitiminde Eğitimin de Etkili Bir Teknik Müzik, **G.Ü.G.E.F.Dergisi**, Cilt 21, Sayı 2, s43-45, Ankara.
- Aydoğan, S., 1998, Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müziksel İşitme Okuma Öğretimi, **G.Ü. Fen Bil. Enst. Yayınlanmamış Doktora Tezi**, s 23, Ankara.
- Başaran, İ., E., 1969, Eğitim Psikolojisi, Ayyıldız Matbası, s 91, Ankara.
- Berghoff, B., 1998 Reading Teaching Learning, **The Reading Teacher** 51/6, p520-523 Chicago USA.
- Binbaşıoğlu, C., 1978, Eğitim Psikolojisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, s 162-163, Ankara.
- Bloom, B., S., 1979, Çeviren : Özçelik D.A., İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Milli Eğitim Basımevi, s 9, Ankara.
- Çelenk, S., 2001, İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, Artım Yayınevi, s 18-28, Ankara.
- Çevik, S., 1994, Ses Eğitiminin Temel İlkeleri, **G.Ü.G.E.F.Dergisi**, özel sayı, Yeni Dönem sayı:1, s109, Ankara.
- Çevik, S., 1998, Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri, Yurtrenkleri Yayınevi, s 83, Ankara.
- Çilden, Ş., 2001, Müzik Çocuk Gelişimi ve Öğrenme, **G.Ü.G.E.F.Dergisi**, Cilt 21, Sayı1, s1-8, Ankara.
- Demirel, Ö., 1999, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayınları, s 150-149, Ankara.
- Ferah, A., 2001, İlkokuma Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı, Çağdaş Eğitim Öğretim Dergisi, Tekışık Yayıncılık, Sayı 280, s 28, Ankara.
- Gamgam, H., Parametrik Olmayan İstatistiksel Teknikler, **G.Ü. Yayınları**, Ankara.
- Gültek, B., 2002, Müzik Yetenek ve Çocuk, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitim Dergisi, Kök Yayıncılık, Şubat sayı 11, s 29, Ankara.

- Güleryüz ,H., 2000, Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları, Pegem A. Yayınevi, s 3-77-96, Ankara.
- Günay, E., 1978, Fon Müziğinin İnsanın Çalışmasına Etkisi, **Hacettepe Üniv. Psik. Dan. ve Reh. Bilim Dalı, Doktora Tezi**, Ankara.
- Güneş, F.,2000, Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, s 235, Ankara.
- Harp, B., 1988, "Why Are Your Kids Singing During Reading Time?", **Reading Teacher**, p454-456, USA.
- İpşiroğlu, N., 1998, Sanattan Güncel Yaşama, Pan Yayıncılık, s 41, İstanbul.
- Kaptan .S.,1995 ,Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekişik Web Ofset Tesisleri., s 121-153, Ankara.
- Kolb, G. R., Teaching Music Language, **The Reading Teacher**, 50/5, p76, USA.
- Longfit, D., 1994 "Writing Reading Music Education", **Reading Teacher**, p430, 47/5 Alaska USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2000, İlköğretim Okulu Ders Programları, **MEB Yayınları**, s.18, Ankara.
- Nas, R., 1999, Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi, Ezgi Kitapevi Yayınları, s 66-99, Bursa.
- Nierman, G.,E., Does Music Instruction Affect Reading Devolopment, s12-13, erişim tarihi :Ağustos 2001 [www.menc.org/networks/genmus/litarticles.htm](http://www.menc.org/networks/genmus/litarticles.htm).
- Nierman, G.,E., Music Instruction And Languge Skill Devolopment, s13-15, erişim tarihi:Ağustos 2001 [www.menc.org/networks/genmus/litarticles.htm](http://www.menc.org/networks/genmus/litarticles.htm).
- Odabaşı, Ş.,1988, Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Becerilerine Etkisi, **Hacettepe Üniv. Sos. Bil. Enst., Yüksek Lisans Tezi**, Ankara.
- Özden, Y., 1999, Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, s 187, Ankara.
- Peynircioğlu, Z. F., 1996, Müzikte Algılama ve Bellek, Türk Psikolojisi Dergisi, 11/37 s13-23.

- Register, D., 2001, The Effect of An Early Intervention Music Curriculum on Prereading / Writing, **Journal of Music Therapy** s239-248,USA.
- Rodriguez, C., Children, Literature and Music: Integrating Children's Literature in the Elementary General Music Classroom, p15-18, erişim tarihi: Ağustos 2001, [www.mec.org/networks/genmus/litarticles.htm](http://www.mec.org/networks/genmus/litarticles.htm), Music and Literacy-Articles from MENC State Music Educators Asso.
- Selçuk ,Z., 2000, Gelişim ve Öğrenme ,Nobel Yayın Dağıtım Ltd .Şti, s 103, Ankara.
- Seyrek, H., M., Sun, M., 1998, Okul Öncesi Eğitimde Müzik, Müzik Eserleri Yayınları ,s 23,İzmir.
- Sezer, S., 2001, Özsaygı Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6.,7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi, **G.Ü. Eğt. Bil. Enst. Psik. Dan. ve Reh. Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi**, , Ankara.
- Sezgen, S.,G.,R.,A., 1988 ,Eğitime Giriş Öğretmen Liseleri Ders Kitabı, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, 2. baskı, s 9 , Ankara.
- Sönmez, V., 1999, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, s 138, Ankara.
- Sözer, V.,1996, Müzik Ansiklopedik Sözlük , 4. basım, Remzi Kitapevi, s 490, İstanbul.
- Sufi, K. İ., 1994, Müzik İnsan ve Evren Arasındaki Köprü, Arıtan Yayınevi, s137, İstanbul.
- Şahin, Y.,F.,1997, Grupla İletişim Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi, **G.Ü. Sos. Bil. Ens. Psik. Dan. ve Reh. Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi**, , Ankara.
- Taşdemir,V.,N., 1994, 1. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Plastik Sanatlar Eğitimi, Editör: Çiçek, S.,**Uludağ Üniv. Basımevi**, s 9, Bursa.
- Temel Britannicca Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi, 1993, Ana Yayıncılık A.Ş., Cilt 5, s 5, İstanbul.

- Turanlı,M.,Güriş,S., 2000, Temel İstatistik, D.R. yayınları., s 447-453-461, İstanbul.
- Uçan, A., 1982, Müzik Eğitime Giriş (Ders notu), Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü, Ankara.
- Uçan, A.,1994, Müzik Eğitimi Temel İlkeler Yaklaşımlar, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s 17-24-25-31, Ankara.
- Uçan, A., 1996, Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış adlı bildiri, Müzik Öğretimi (Hazırlayan:Say A).,Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s 115-116, Ankara.
- Uçan.A.,1997, Müzik Eğitimi Temel İlkeler Yaklaşımlar, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s 31, Ankara.
- Uçan ,A., 1999, İlköğretimde Müzik Öğretimi, **MEB yayınları**, s3, Burdur.
- Uçan, A., 2001, A.Ö.F. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Müzik Öğretimi, 1. Baskı, **Anadolu Üniv. Web Ofset**, s 4-5, Eskişehir.
- Uçan,A.,2002, Çocuk ve Müzik , Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitim Dergisi, Kök Yayıncılık, şubat, Sayı 11, s 31, Ankara.
- Yavuzer, H.,1999, Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitapevi, 18.basım, s 220-221, Ankara.
- Yücel, E. P., 2000, İlkokuma Yazmaya İlk adım, s 26-34-35-36-37-38-39- 40-49-54-56-79-80-81, Pegem A. Yayınevi, Ankara.







**EK-1**  
**İLGİLİ İZİN YAZILARI**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Yenimahalle İlçe Milli Eğitim  
Müdürlüğü

94

ÖLÜM: Kültür

YI : B.08.4.MEM.4.06.08.11.070/21722

DNU : Uygulama ve Araştırma Çalışması.

Y. G. 2023 14. Ek M2

01 EKİM 2023

Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora programı öğrencisi Öznur ZTOSUN'UN VE Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ek listede belirtilenullarımızda uygulama ve araştırma çalışması yapabilmelerinin uygun görüldüğüne ilişkin 3066 ve 77 sayılı Valilik Onayları ve liste ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

c.2.

Mehmet YILDIRIM  
Müdür a.  
Şube Müdürü

İlgili dosya

ya

ANKARA VALİLİĞİ  
Yenimahalle İlçe Milli Eğitim  
Müdürlüğü  
01.10.2023  
070/855



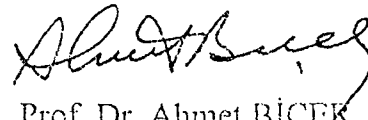
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ

sayı: B.30.2.GÜN.0.CI.00.01-- 23/5340

19 EYLÜL 2001

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitümüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Öznur ÖZTOSUN'un. "İlköğretim Birinci Devre İkinci Sınıf Birinci Dönemde Müziklendirilmiş (Ritimlendirilmiş ve Ezgilendirilmiş) Fişlerin İkokuma Eğitimine Etkisi" adlı tez konusu ile ilgili Random tekniği ile seçilmiş Yahya Çavuş İlköğretim Okulunda 2001-2002 Eğitim-öğretim yılı I. dönem süresince araştırmasını yürütebilmesi için gereğine müsaadelerinizi arz ederim. Saygılarımla.

  
Prof. Dr. Ahmet BİÇEK  
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/3067

KONU : Araştırma

24/09/2001


VALİLİK MAKAMINA  
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.09.2001 tarih ve 5540 sayılı yazısı.


Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Öznur ÖZTOSUN, "İlköğretim Birinci Devre Birinci Sınıf Birinci Dönemde Müziklendirilmiş Fişlerin İlkokuma Eğitimine Etkisi" konulu araştırmasını İlimiz Yahya Çavuş İlköğretim okulunda yapabilmek için ilgi yazı ile izin istemektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile yönetmelikte belirtilen kurallara uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde onaylarınıza arz ederim.

  
Yüksel SEZGİN  
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR  
21../09/2001

  
Haydar KESKİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Ege Üniversitesi Fen Bilimleri

Enstitüsü Müdürlüğüne

"İlköğretim Birinci Derece Birinci Sınıf Birinci

Dönemde Müziklendirilmiş (Zitlendirilmiş ve Şişli-  
Jantlı) Flütlerin İlkokula Eğitimine Etkisi"

konulu doktora tez çalışmamın dereysel önemini

sürdürebilmek için, 2001-2002 öğretim yılı birinci

sinifı boyunca, Çarşamba ve Perşembe günleri

özellikle öğretim görevlerimle arz ederim.

17.09.2001

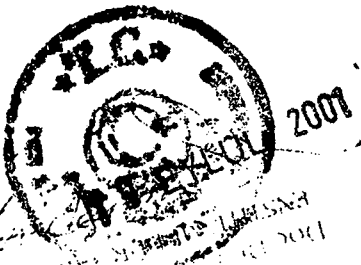
*Ali Uçan*  
Ali UÇAN

*Ali Uçan*

Prof. Dr. ALI UÇAN  
Tez Danışmanı

*Sadettin Ünal*

Prof. Sadettin ÜNAL  
Müzik Eğitimi Bölümü Başkanı



92 E

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 1917

KONU : Araştırma Çalışması

17.05/2001.

VALİLİK MAKAMINA  
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 09.05.2001 tarih ve 2959 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Öznur ÖZTOSUN, "İlköğretim I.Kademe Birinci Sınıf Birinci Dönemde Ritimlendirilmiş ve Müziklendirilmiş Fişlerin İlkokuma Eğitimine Etkisi" konulu tezi ile ilgili araştırmasını ekli listede isimleri belirtilen İlköğretim okullarında yapabilmek için ilgi yazı ile izin istemektedir.

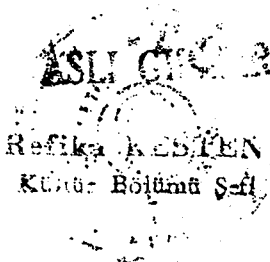
Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile Okulun tüm kurallarına uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde onaylarınıza arz ederim.

Nihat ALKAN  
Başmüfettiş  
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR :  
16./05/2001

Haydar KESKİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

**BÖLÜM:** Kültür

**SAYI** : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/1948

**KONU** : Araştırma Çalışması

18/05/2001-

**GAZİ ÜNİVERSİTESİNE**  
**(Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)**

**İLGİ:** 09.05.2001 tarih ve 2959 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğrencilerinden Öznur ÖZTOSUN'un araştırma çalışması yapılabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
**Gülsereen ÇALI**  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKİ: 1 Valilik Oluru**

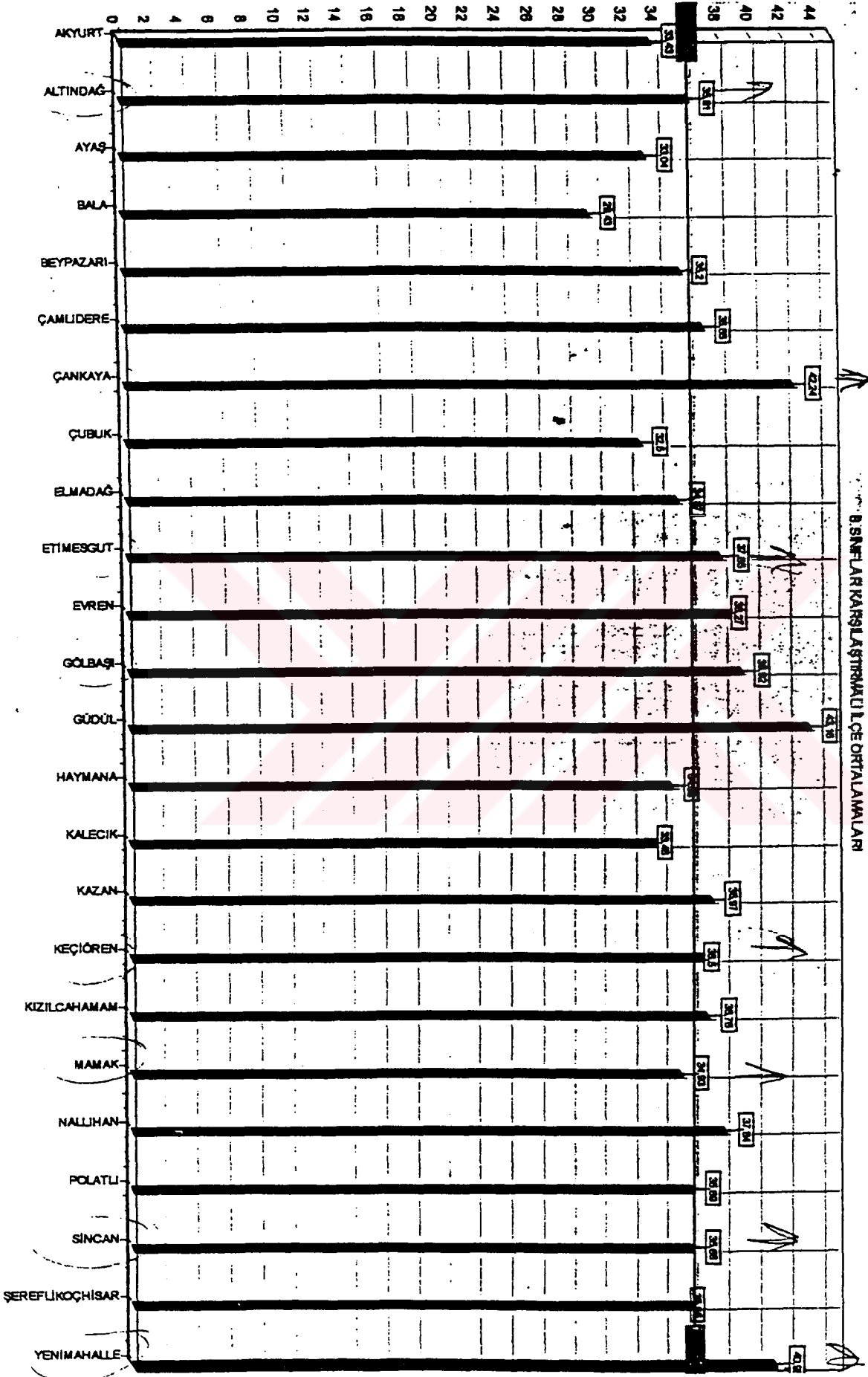


1. Atam İlköğretim Okulu <sup>A</sup>
2. Solfasol İlköğretim Okulu <sup>A</sup>
3. Hasan Sağlam İlköğretim Okulu <sup>B</sup>
4. Mehmet İçkale İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
5. 27 Aralık İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
6. Maltepe İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
7. A. Vefik Paşa İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
8. Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulu
9. İmprahor İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
10. Şeyh Şamil İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
11. Gökçe Höyük Köy İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
12. Kuyubaşı İlköğretim Okulu <sup>1C</sup>
13. Torhuncu Ahmet Paşa İlköğretim Okulu <sup>1C</sup>
14. İpekyolu İlköğretim Okulu <sup>1C</sup>
15. Çağlar İlköğretim Okulu <sup>1C</sup>
16. Şehitler İlköğretim Okulu <sup>5</sup>
17. Bilge Kağan İlköğretim Okulu <sup>M</sup>
18. 29 Ekim İlköğretim Okulu <sup>1</sup>
19. Kuvai Miliye İlköğretim Okulu <sup>1</sup>
20. Koç İlköğretim Okulu <sup>5</sup>
21. Tuna Üçer İlköğretim Okulu <sup>5</sup>
22. Osman Ülkümen İlköğretim Okulu <sup>4</sup>
23. Batıkent İlköğretim Okulu <sup>1</sup>
24. Çalışanlar İlköğretim Okulu <sup>4</sup>
25. Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu <sup>4</sup>
26. Kürşat Bey İlköğretim Okulu <sup>4</sup>
27. Mimar Sinan İlköğretim Okulu <sup>1</sup>
28. Özel Emek İlköğretim Okulu <sup>C</sup>
29. Özel Sevinç İlköğretim Okulu <sup>2</sup>
30. Özel Neşe İlköğretim Okulu <sup>C</sup>

**EK-2**

**ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
BAŞARI DEĞERLENDİRME SINAVI SONUÇLARI**

ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
BAŞARI DEĞERLENDİRME SINAVI





**EK-3**  
**ANKET FORMU**

## Anket Formu

Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde yürütülen "İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin İlkokuma Eğitimine Etkisi" konulu doktora tezi için kullanılacak bu anket, ilköğretim okullarındaki ilkokuma eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen ilkokuma kitaplarında yer alan fişlerden en çok kullanılanlarını belirlemek amacı ile, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okulları birinci devre birinci sınıfı okutan öğretmenlere uygulanacaktır.

Ankette yer alan fiş listesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tebliğler dergisinde yayımlanarak 2000-2001 eğitim öğretim yılında okutulacak ilköğretim ders kitabı olarak kabul edilen kitapların içinden taraılarak belirlenmiştir.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: kitaplarda aynı olan fişlerden, ikinci bölüm: her kitaplarda farklı olan fişlerden ve üçüncü bölüm: öğretmenlerin bunların dışında kullandığı fişleri kapsamaktadır.

Anketi yanıtlarken kullandığınız fişleri "kullanıyorum" hanesine x işareti koyarak belirleyiniz. Ankette işaretleyerek vereceğiniz yanıtlar tezde bilimsel veri olarak kullanılacağından, ilginize ve titizliğinize teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Müzik Öğretmenliği ABD  
ANKARA

Araştırma Görevlisi  
Öznur Öztosun

## BÖLÜM I

Aşağıdaki listede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen dört ilk okumaya başlangıç kitabında ortak bulunan fişler vardır. Bunlardan ilk okuma eğitiminde kullandıklarınızı yada kullanmadıklarınızı işaretleyiniz.

DÖRT İLKOKUMAYA BAŞLANGIÇ KİTABINDA AYNI OLAN FİŞLER.		KULLANIYORUM	KULLANMIYORUM
1.	Ali bak.		
2.	Ali ata bak.		
3.	Emel eve gel.		
4.	Şu sıra.		
5.	Emel bal al.		
6.	Işık ılık süt iç.		
7.	İpek ipi tut.		
8.	İpek topu at.		
9.	Oya okula koş.		
10.	Zil çaldı.		
11.	Ömer mısır sever.		
12.	Ömer mısır yer.		
13.	Uyan ufuk uyan.		
14.	Erken uyu erken uyan.		
15.	Ümit bu üzüm.		
16.	Bu bağ bizim.		
17.	Bayram geldi.		
18.	Bayrak as.		
19.	Feneri as.		
20.	Yıldız yumurta soy.		
21.	Yücel yazı yaz.		
22.	Resim yap.		
23.	Jale bu baraj.		
24.	Vatanım Türkiye.		
25.	Atatürk bize çok çalış dedi.		
26.	Veli küçük köpek havladı.		
27.	Pınar ip al, çorap ör.		
28.	Dayım düğüne gitti.		
29.	Bir yıl on iki aydır.		
30.	Bir yıl dört mevsimdir.		
31.	Dayım saz çaldı.		
32.	Hasan hasta oldu.		
33.	Elif fidan dik sula.		
34.	Yağ yağmur yağ.		
35.	Atatürk'ü çok severiz.		
36.	Cemil cici kuş öttü.		
37.	Cumhuriyet çok yaşa.		

## BÖLÜM II

Aşağıdaki listede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen dört ilk okumaya başlangıç kitabında ortak bulunmayan fişler vardır. Bunlardan ilk okuma eğitiminde kullandıklarınızı yada kullanmadıklarınızı işaretleyiniz.

DÖRT İLKOKUMAYA BAŞLANGIÇ KİTABINDA FARKLI OLAN FİŞLER	KULLANIYORUM	KULLANMIYORUM
1. Kaya okula koş.		
2. Ben Türk'üm.		
3. Bu tahta.		
4. Jale bu jandarma.		
5. Atatürk bize çok çalışın dedi.		
6. Sibel kırmızı ışıkta dur.		
7. Çetin yeşil ışıkta geç.		
8. Kaya kitap oku.		
9. Atatürk seni çok severiz.		
10. Zafer oyun oynadı.		
11. Güler gazete oku.		
12. Dağa başa yağ.		
13. Müjde yeni yıl geldi.		
14. Lale top oyna.		
15. Okul açıldı.		
16. Senay türkü söyledi.		
17. Sarı ışık yandı, bekle.		
18. Birol ,ablan evi süpürmüş mü ?		
19. Yere çöp atma .		
20. Ne mutlu Türk'üm diyene!		

### Bölüm III

İlkokumaya başlarken 1. Bölüm ve 2. Bölümdeki fişlerin dışında kullandığınız fişler varsa aşağıda belirtiniz.





**EK-4**

**FİŞ CÜMLELERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN  
KULLANILMA DURUMU**

**Bölüm 1. Seçilen Fiş Cümlelerinin Öğretmenler Tarafından  
Kullanılma Durumu**

Ortak Kullanılan Fişler		Kullanan Öğretmen Sayısı	%
1	Emel eve gel.	62	100
2	Işık ılık süt iç.	62	100
3	Oya okula koş.	62	100
4	Ali ata bak	61	98
5	Uyan Ufuk uyan.	61	98
6	Ümit bu üzüm.	61	98
7	Bayram geldi.	61	98
8	Jale bu baraj.	60	97
9	Ali bak.	60	97
10	İpek ipi tut.	60	97
11	Ömer mısır sever.	60	97
12	Yücel yazı yaz.	60	97
13	Cumhuriyet çok yaşa.	59	95
14	Yağ yağmur yağ.	58	94
15	Atatürk'ü çok severiz.	58	94
16	Bu bağ bizim.	57	92
17	Bayrak as.	57	92
18	Zil çaldı.	56	90
19	Hasan hasta oldu.	56	90
20	İpek topu at.	55	89
21	Resim yap.	55	89
22	Pınar ip al, çorap ör.	55	89
23	Cemil cici kuş öttü.	54	87
24	Emel bal al.	53	85
25	Fener as.	53	85
26	Dayım düğüne gitti.	53	85
27	Elif fidan dik sula.	53	85
28	Ömer mısır yer.	52	84
29	Erken uyu erken uyan.	52	84
30	Veli küçük köpek havladı.	50	81
31	Bir yıl on iki aydır.	49	79
32	Yıldız yumurta soy.	49	79
33	Dayım saz çaldı.	48	77
34	Bir yıl dört mevsimdir.	47	76
35	Şu sıra	40	64
36	Vatanım Türkiye.	37	60
37	Atatürk bize çok çalış dedi.	33	53

**Bölüm.2. Seçilen Fiş Cümlelerinin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu**

Ortak kullanılmayan Fişler		Kullanan Öğretmen Sayısı	%
1	Güler gazete oku.	60	97
2	Jale bu jandarma.	48	77
3	Kaya okula koş.	46	74
4	Dağa bağa yağ.	45	73
5	Şenay türkü söyledi.	43	69
6	Zafer oyun oynadı.	39	63
7	Atatürk bize çok çalışın dedi.	37	60
8	Okul açıldı.	34	55
9	Bu tahta.	33	53
10	Yere çöp atma.	32	52
11	Çetin yeşil ışıkta geç.	30	48
12	Birol, ablan evi süpürmüş mü?	30	48
13	Sibel kırmızı ışıkta dur.	29	47
14	Atatürk seni çok severiz.	29	47
15	Ne mutlu Türk'üm diyene !	28	45
16	Ben Türk'üm	27	44
17	Müjde yeni yıl geldi.	26	42
18	Sarı ışık yandı, bekle.	22	35
19	Kaya kitap oku.	12	19
20	Lale top oyna.	4	6

**EK-5**

**İLKÖĞRETİM OKULLARI MÜZİK DERSİ GENEL AMAÇLARI  
1. DEVRE MÜZİK DERSİ AMAÇLARI**

### İLKÖĞRETİM KURUMLARI MÜZİK DERSİ GENEL AMAÇLARI

1. Temel müzik bilgilerine sahip olabilme.
2. Sesleri temel özellikleriyle tanıyabilme.
3. Sesler arasındaki temel ilişkileri kavrayabilme.
4. Müziği oluşturan temel öğeleri kavrayabilme.
5. Müzik yapma ve dinleme araçlarını tanıyabilme.
6. Müzik topluluklarını tanıyabilme.
7. Geleneksel ve çağdaş; yöresel, ulusal ve evrensel müzikleri tanıyabilme.
8. Müziğin kaynağını, oluşum ve gelişimini kavrayabilme.
9. Müziğin insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrayabilme.
10. Düzeyine uygun müzikleri çözümlenebilme.
11. Düzeyine uygun müzikler yazabilme.
12. Müziğin her türünde nitelikli olanı niteliksizden ayırt edebilme.
13. Çevresi ile müziksel iletişim ve etkileşimde bulunabilme.
14. Atatürk'ün müzikle ilgili temel görüşlerini doğru anlayabilme.
15. Sesini doğru ve etkili kullanabilme.
16. Dinlediği müziklere uygun ritmik devinimlerle eşlik edebilme.
17. Çalgısını temiz ve düzenli kullanabilme.
18. Müzik yapma, dinleme araç ve gereçlerini kurallarına uygun kullanabilme.
19. Sözlü müziklerde Türkçeyi doğru ve anlamlı kullanabilme.
20. Düzeyine uygun tekerleme, sayısma, ninni, şarkı, türkü, marşları doğru temiz ve anlamlı söyleyebilme.
21. Düzeyine uygun müzikleri çalgısıyla doğru temiz ve anlamlı çalabilme.
22. Kazandığı müzik dağarcığını çeşitli etkinliklerle sergileyebilme.
23. Müzik yazısını doğru okuyabilme.
24. Müzik yazısını doğru yazabilme.
25. Başta İstiklâl Marşı olmak üzere, başlıca ulusal marş ve şarkılarımızı özüne uygun söyleyebilme.
26. Müziği başka anlatım biçimlerine dönüştürebilme.
27. Düzeyine uygun müziksel araç ve gereç yapabilme.
28. Yaratıcı müziksel çalışmalar yapabilme.
29. Müziksel bir çevre içinde yaşadığının farkında olabilme.
30. Müzik yapmaya istekli olabilme.
31. Müzik yapmaktan hoşlanabilme.
32. Müzik dinlemekten hoşlanabilme.

33. Çeşitli türdeki müziklerden hoşlanabilme.
34. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılabılme.
35. Serbest zamanını müzikle geçirebilme.
36. Yaşamında müzikten yararlanabilme.
37. Kendisini müzik yoluyla ifade edebilme.
38. Müzik yoluyla, sevgi, paylaşma ve sorumluluk duygusunu geliştirebilme.
39. Sağlıklı müziksel çevre konusunda bilinçli ve duyarlı olabilme.
40. Çok yönlü ve hoşgörülü bir müzik anlayışı kazanabilme.
41. Kendine özgü bir müziksel kişilik geliştirebilme.
42. Bilinçli bir müzik dinleyicisi olabilme.
43. Müzik kültürünün genel kültürün ayrılmaz bir ögesi olduğunu görebilme.
44. Ulusal birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran bir şarkı dağarcığına sahip olabilme.

#### AMAÇLAR

##### (1, 2, 3. Sınıflar)

1. Çevresindeki başlıca varlık ve kişileri ses özellikleriyle tanıyabilme.
2. Doğadaki sesleri tanıyabilme.
3. Kullandığı araçları, çıkardıkları seslerle tanıyabilme.
4. Çevresinde kullanılan çalgıları genel özellikleriyle tanıyabilme.
5. Çevresindeki varlıkları hareket hızlarıyla ayırt edebilme.
6. Çevresindeki varlıkların seslerini gürükleriyle ayırt edebilme.
7. Çevresindeki varlıkların hareket ve seslerindeki düzeni - ritmi fark edebilme.
8. Düzeyine uygun ezgilerin temel - biçimsel özelliklerini sezebilme.
9. Bildiği tekerleme, sayışma, ninni, şarkı, türkü ve marşların ezgi kümeleri arasındaki temel ilişkileri fark edebilme.
10. Dağarcığındaki müzikleri türlerine göre tanıyabilme.
11. Müzik yapma ve dinlemeyle ilgili temel kuralları fark edebilme.
12. Atatürk'ün müziğe olan sevgi ve ilgisinin farkında olabilme.
13. Çevresindekilerle müzik yoluyla iletişim kurabilme.
14. Çevresindeki başlıca varlıkları ve doğa olaylarını hareket ve sesleriyle taklit edebilme.
15. Dağarcığındaki başlıca sayışma, tekerleme, ninni, şarkı, türkü ve marşları doğru ve düzenli söyleyebilme.
16. Yaptığı, dinlediği müziklere uygun hareket edebilme.
17. Uygun müziksel araç ve gereçlerle müzik yapabilme.
18. Konuşurken, şiir okurken ve şarkı söylerken sesini yormadan kullanabilme.

19. Müzik yapma ve dinleme araçlarını dikkatlice kullanabilme.
20. Bildiği müzikli oyunları özelliklerine uygun hızda oynayabilme.
21. Çevresindeki varlıkların hareket ve seslerini hız ve gürüklükle taklit edebilme.
22. Sözlerin anlam ve bütünlüğüne uygun hız ve gürüklükte konuşabilme.
23. Dağarcığındaki şiirleri, anlam ve bütünlüğüne uygun hız ve gürüklükte okuyabilme.
24. Dağarcığındaki şarkıları, anlam ve bütünlüğüne uygun hız ve gürüklükte söyleyebilme.
25. Dinlediği konuşmanın, şiirin ritmini ve ölçüsünü vurabilme.
26. Yaptığı - dinlediği müziğin ritmini ve ölçüsünü vurabilme.
27. Düzeyine uygun müzikleri biçim ve türlerine uygun söyleyebilme.
28. Duygu, düşünce izlenim ve tasarımlarını devinim, ses ve müziksel denemelerle ifade edebilme.
29. Atatürk'le ilgili düzeyine uygun şarkıları söyleyebilme.
30. Müzik yapmaya istekli olabilme.
31. Müzik yapmaktan hoşlanabilme.
32. Müzik dinlemekten hoşlanabilme.
33. Müzik yoluyla arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilme.
34. Uygun hızda konuşmanın, şiir ve müziği güzelleştirdiğinin farkında olabilme.
35. Uygun gürülüğün konuşma, şiir ve müziği güzelleştirdiğinin farkında olabilme.
36. Konuşma, şiir ve şarkının ritmine dikkat edebilme.
37. Ezgiyi bir bütün olarak söylemekten hoşlanabilme.
38. Çeşitli müzik türlerinin farkında olabilme.
39. Dağarcığındaki şarkı, sayışma ve tekerlemeleri özelliklerine uygun söylemekten zevk alabilme.
40. Evde ve okulda belli bir müzik ortamı içinde yaşadığının farkında olabilme.
41. Okulda müzik yapma ve dinleme kurallarına uyabilme.
42. Sınıf içi müzik etkinliklerine katılabilmeye.
43. Sınıf dışı müzik etkinliklerine katılmaya istekli olabilme.
44. Müzik yoluyla Atatürk sevgisini geliştirebilme.

#### SINIF 1

### I. ÜNİTE : HAYATIMIZDA OYUN- HAREKET, SES VE MÜZİK KONULAR

#### A. Hayatımızda Hareket ve Ses

1. Hayatımızdaki varlıklar ve hareketleri
2. Hayatımızdaki varlıkların hareketleri ve çıkardıkları sesler

**EK-6**

**ÖĞRENCİ TANIMA FORMU**



**ÖĞRENCİ TANIMA FORMU**

1. Öğrencinin adı-soyadı:
2. Öğrencinin tam ayı ile yaşı:
3. Öğrencinin annesi çalışıyor mu? Çalışıyorsa ne işle uğraşılıyor?
4. Öğrencinin annesinin eğitim düzeyi nedir?
5. Öğrencinin babası çalışıyor mu? Çalışıyorsa ne işle uğraşılıyor?
6. Öğrencinin babasının eğitim düzeyi nedir?
7. Öğrencinin bu sene okumakta olan abla ya da ağabeyi var mı?
8. Öğrenci okul öncesi eğitim almış mı? Almışsa kaç yıl almış?
9. Öğrenci 1. sınıfa başlarken okuma biliyor muydu?
10. Öğrencinin işitme problemi var mı? Varsa ne tür bir problem?
11. Öğrencinin konuşma problemi var mı? Varsa ne tür bir problem?
12. Öğrenci herhangi bir müzik aleti (çalgı) çalıyor mu ?
13. Müzikle ilgili özel ve düzenli bir uğraşı oluşmuş mu ?
14. Öğrencinin annesi müzikle uğraşılıyor mu?
15. Öğrencinin babası müzikle uğraşılıyor mu?
16. Öğrencinin müzikle uğraşan kardeşi var mı?
17. Öğrenci okumaya istekli mi?

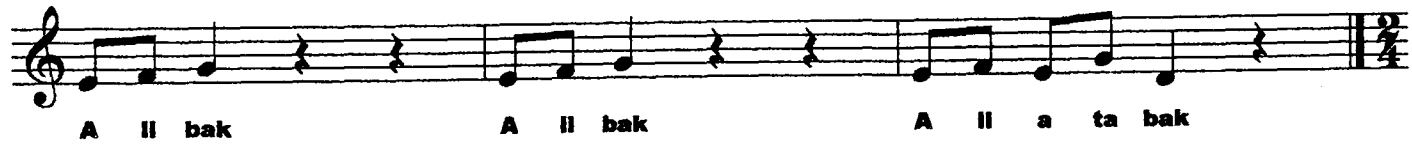
**EK-7**

**DENEYSEL UYGULAMADA KULLANILAN  
MÜZİKLENDİRİLMİŞ FİŞLER**

## No : 1

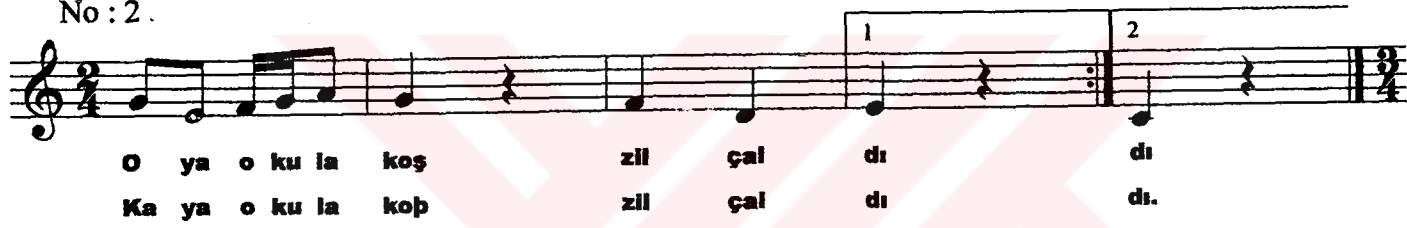


A il bak                      A il bak                      A il a ta bak



A il bak                      A il bak                      A il a ta bak

## No : 2.



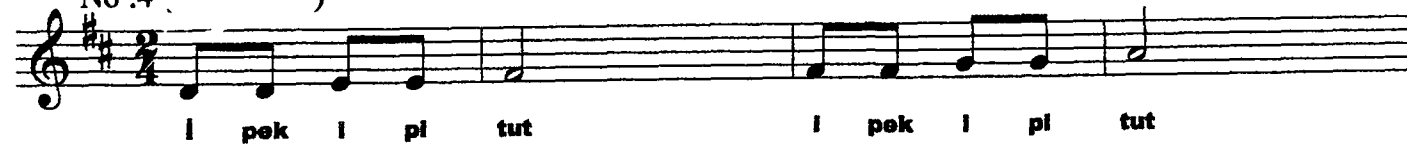
O ya o ku la koş                      zil çal                      dı                      dı  
Ka ya o ku la koş                      zil çal                      dı                      dı.

## No : 3

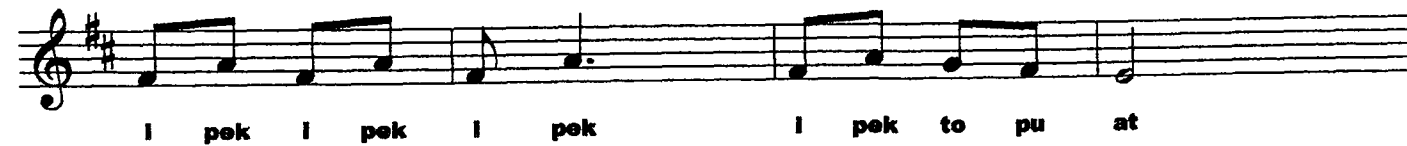


E mel e ve gel                      e mel bal                      al                      e mel bal                      al.

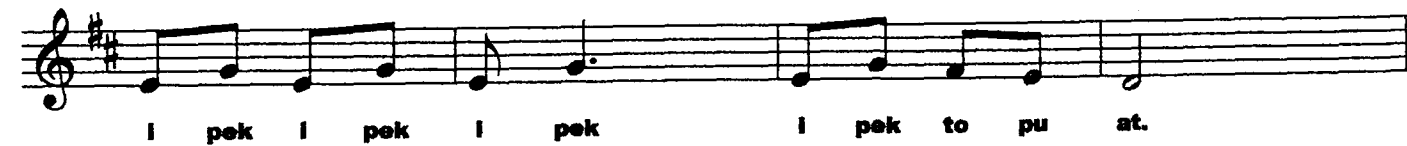
## No : 4



I pek i pi tut                      I pek i pi tut



I pek i pek i pek                      I pek to pu at



I pek i pek i pek                      I pek to pu at.

## No : 5

İ şık ı şık ı şık ı lık süt iç ı şık ı şık ı lık süt iç hey.

## No : 6

Ö mer mı sır se ver ö mer mı sır yer yer.

## No : 7

A	li	E	mel	O	ya	Ka	ya	gel	gel
A	li	E	mel	O	ya	Ka	ya	bak	bak
A	li	E	mel	O	ya	Ka	ya	kos	kos
A	li	E	mel	O	ya	Ka	ya	bal	al

e	ve	gel	o	ku	la	gel	a	ta	gel	gel	gel.
e	ve	bak	o	ku	la	bak	a	ta	bak	bak	bak.
e	ve	kos	o	ku	la	kos	a	ta	kos	kos	kos.
e	ve	bak	o	ku	la	bak	a	ta	bal	al	al.

## No :8

Bay ram gel di bay rak as bay rak as fe ner as fe ner as.

## No :9

Ka lem al re sim yap Yü cel re sim yap Yü cel ya zı yaz.

## No :10

Ben Türk' üm ben Türk' üm va ta nım Tür ki ye ben Türk' üm va ta nım Tür ki ye ben Türk' üm.

## No :11

İ şık al İ pek al Ü mit Ö mer mı sır al  
İ, şık at İ pek at Ü mit Ö mer to pu at  
İ şık tut İ pek tut Ü mit Ö mer to pu tut  
İ şık as İ pek as Ü mit Ö mer bay rak as  
İ şık as İ pek as Ü mit Ö mer fe ner as.

## No :12



## No : 13



No : 14



Musical notation for No: 14, featuring a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of a sequence of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff, with a repeat sign and first/second endings indicated above the staff.

Pı nar pı nar ip al pı nar ço rap ör ör.

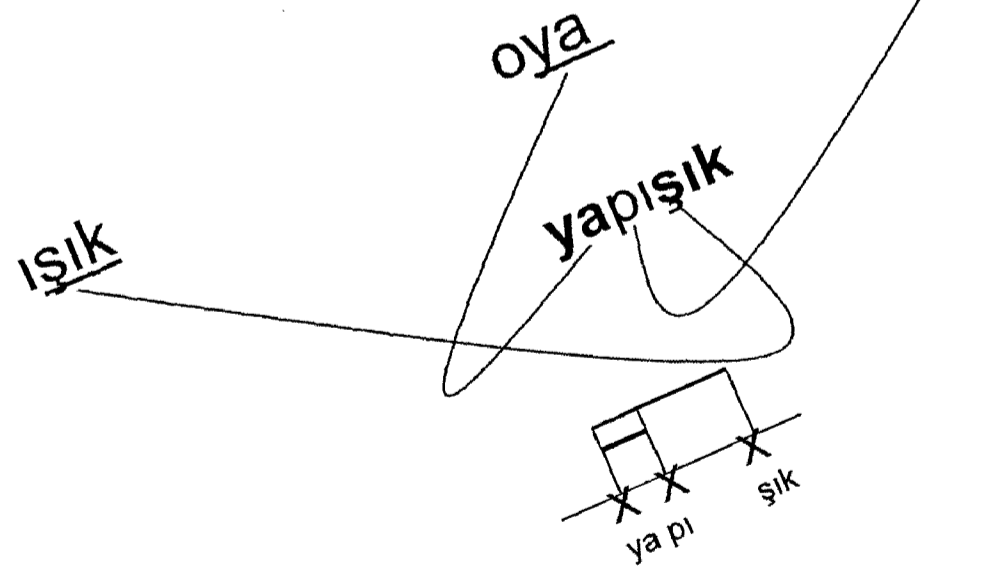
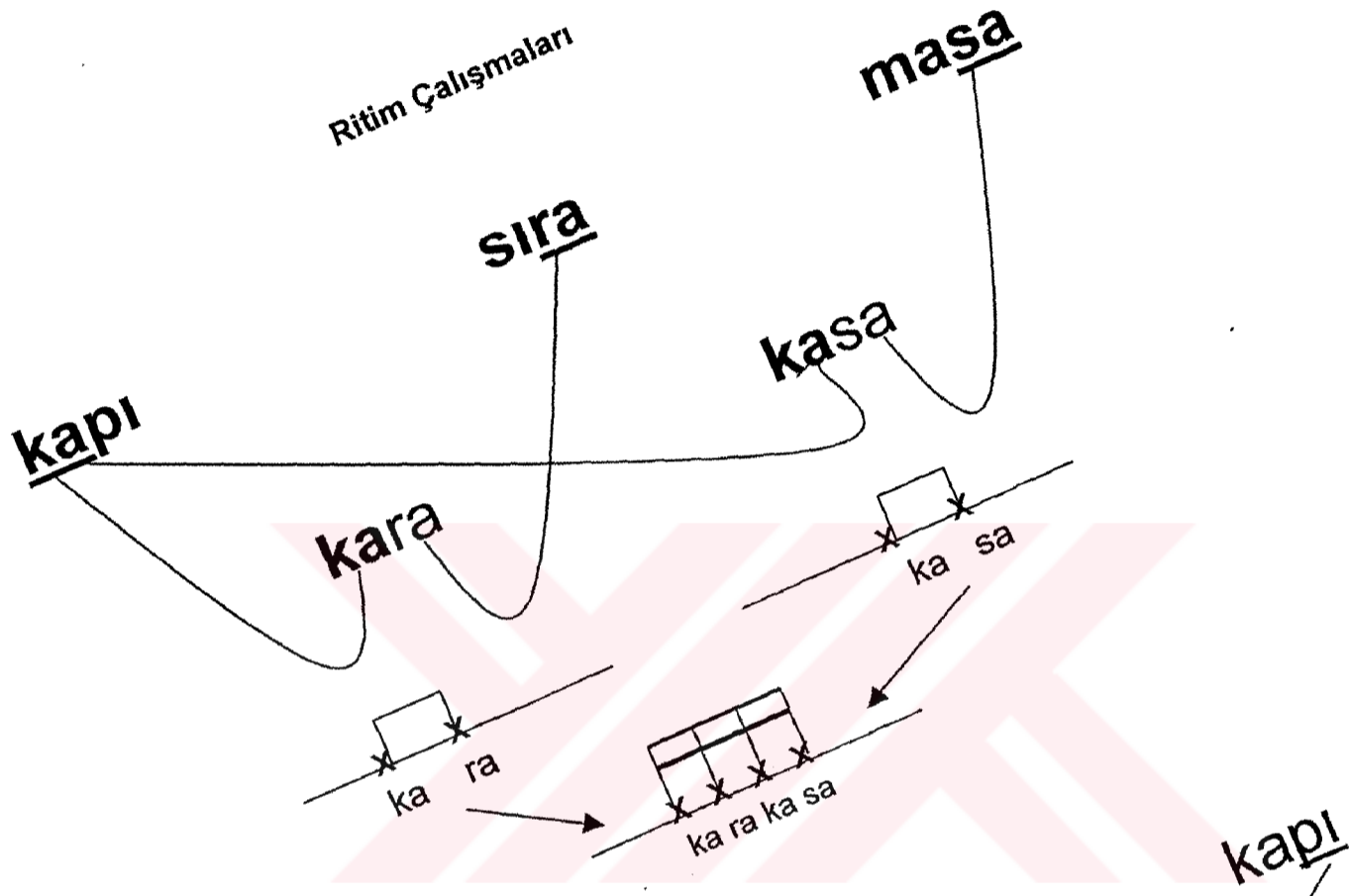
No : 15



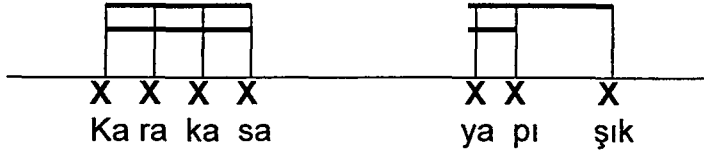
Musical notation for No: 15, featuring a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of a sequence of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff, with a repeat sign and first/second endings indicated above the staff.

Ja le bu jan dar ma ja le bu ba raj ja le bu ba raj.

Ritim Çalışmaları







**EK-8**  
**ÖRNEKLEM GRUBU**  
**ÖĞRENCİ LİSTESİ VE RESİMLERİ**

**1/A SINIFI ÖĞRENCİ LİSTESİ**  
(Sabahçı Deney Grubu)

1. Muhammed Taha Çakır
2. Selen Ezgi Gönüla
3. Melis Yılmaz
4. İlayda Korkutmaz
5. Ozan Ersan (**Örneklem Dışı**)
6. Oğuzhan Çiftçi
7. Berkin Ayan
8. Yaşar Cem Ermumcu
9. Cansu Çoban
10. Büşra Pala
11. Betül Şahin
12. Rüveyha Keskin (**Örneklem Dışı**)
13. Umut Dönmezoğlu (**Örneklem Dışı**)
14. Damla Güner
15. Erdi Gönen
16. Ezgi Doğan
17. Yasin Yasir Aksoy
18. Furkan Emre Yurdakul
19. Büşra Yılmaz
20. Gülbanu Özkan
21. Gamze Özçelik
22. Kübra Akpınar

**Sınıf Öğretmeni: Zahide Küçükoğlu**

**1/B SINIFI ÖĞRENCİ LİSTESİ**  
(Öğleci Deney Grubu)

1. Yasemin Rümeyza Elagöz
2. Metin Öneren
3. Berkay Kocaoğlu
4. Tuğba Akkaya
5. Merve Şahin
6. Sümeyye Ersoy
7. Berkay Şahin
8. Barış Ergel
9. Behiye Demir
10. Can Bozkurt
11. Barkın Tuna Karakaş
12. Cemre Yalçın
13. Bilge Şimşek
14. Şindar Bozkurt
15. Aybüke Ekir

**Sınıf Öğretmeni: Gülten Talas**

**1/C SINIFI ÖĞRENCİ LİSTESİ**  
(Sabahçı Kontrol Grubu)

1. Nazlı Deniz Ünal
2. Sultan Selin Erdil
3. Asena Akbaş
4. Yalçın Can Kılıç
5. Kaya Mert Akay
6. Meriç Karateke
7. Elanur Akgül
8. Sümeyye Tural
9. Hande Acar
10. İrem Özkan
11. Güler Yarar
12. Zafer Görücü
13. Recep Eren Özbay
14. Seher İrem Koçer
15. Barış Buzluca
16. Ogün Aydın
17. Kübra Şahin
18. Büşra Şahin
19. Selin Can
20. Furkan Bayezitoğlu
21. Giray Ekin

**Sınıf Öğretmeni: Fadime Kaya**

**1/D SINIFI ÖĞRENCİ LİSTESİ**  
(Öğleci Kontrol Grubu)

1. Gamze Köse
2. Eren Can Dinç
3. Deniz Sever
4. Ezgi Güler
5. Nazlı Sezer
6. Baran Özdemir
7. Burak Atakanlı
8. Ayberk Doğan
9. Burak Can Kayaoğlu
10. Meline Bilse
11. Ferdi Yamuk
12. Damla Erol
13. Fatma Akti
14. Hatice Yalçın

**Sınıf Öğretmeni : Fazlı Karakaş**

1/A SINIFI (SABAHCİ DENEY GRUBU)



1/B SINIFI (ÖĞLEÇİ DENEY GRUBU)



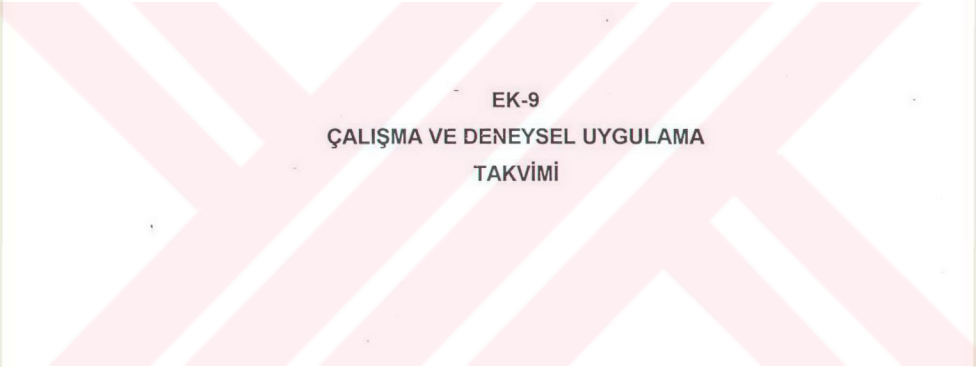
**1/C SINIFI (SABAŐI KONTROL GRUBU)**



**1/D SINIFI (ÖŐLECI KONTROL GRUBU)**








EK-9  
ÇALIŞMA VE DENEYSEL UYGULAMA  
TAKVİMİ

### Çalışma ve Deneysel Uygulama Takvimi

Salı	Perşembe
<b>Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitim</b>	<b>Ünitelere Uygun Müzik Dersi + Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitim Tekrarı</b>
25 Eylül 2001	27 Eylül 2001
02 Ekim 2001	04 Ekim 2001
09 Ekim 2001	11 Ekim 2001
16 Ekim 2001	18 Ekim 2001
23 Ekim 2001	25 Ekim 2001
30 Ekim 2001	01 Kasım 2001
06 Kasım 2001	08 Kasım 2001
13 Kasım 2001	15 Kasım 2001
20 Kasım 2001	22 Kasım 2001
27 Kasım 2001	29 Kasım 2001
04 Aralık 2001	06 Aralık 2001
11 Aralık 2001	13 Aralık 2001(Kar Tatili)
18 Aralık 2001 (Şeker Bayramı)	20 Aralık 2001
25 Aralık 2001	27 Aralık 2001
01 Ocak 2002 (Yeni Yıl Tatili)	03 Ocak 2002 (Kar Tatili)
08 Ocak 2002	10 Ocak 2002
15 Ocak 2002	17 Ocak 2002
22 Ocak 2002	24 Ocak 2002
26 Ocak 2002	28 Ocak 2002

10 Eylül 2001 tarihinde Eğitim-Öğretime başladıktan 15 gün sonra sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü tarihte fiş öğretimine başlanmasıyla birlikte deneysel uygulama başlamıştır. Yukarıda belirtilen tatile rastlayan günler için telafi dersleri yapılmıştır.



**EK-10**  
**GÖZLEM FORMLARI**

## Sıfatlar

1	Çok yetersiz
2	Biraz yetersiz
3	Normal
4	Oldukça yeterli
5	Çok yeterli

## CÜMLE AŞAMASINDA GÖZLEM FORMU

Davranışlar	Cümleye soluk alarak başlama	Soluğu cümleye uygun kullanma	Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Cümleyi <u>konuşma eğisi</u> ile okuma	Doğru telaffuz etme	Toplam	Yanlış veya eksik okunan sözcük sayısı
Öğrencinin Adı Soyadı							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
<b>TOPLAM</b>							
<b>ORTALAMA</b>							

## Sıfatlar

1	Çok yetersiz
2	Biraz yetersiz
3	Normal
4	Oldukça yeterli
5	Çok yeterli

## HECE AŞAMASINDA GÖZLEM FORMU

Davranışlar	Cümleye soluk olarak başlama	Soluğu cümleye uygun kullanma	Heceleri birleştirerek sözcükleri okuma	Birleştirilerek okunan sözcükleri anlama	Doğru telaffuz etme	Toplam	Yanlış veya eksik okunan sözcük sayısı
Öğrencinin Adı Soyadı							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
<b>TOPLAM</b>							
<b>ORTALAMA</b>							

## Sıfatlar

1	Çok yetersiz
2	Biraz yetersiz
3	Normal
4	Oldukça yeterli
5	Çok yeterli

## SÖZCÜK AŞAMASINDA GÖZLEM FORMU


Davranışlar	Cümleye soluk alarak başlama	Soluğu cümleye uygun kullanma	Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Cümleyi konuşma ezgisi ile okuma	Doğru telaffuz etme	Okuma hızını ayarlama	Toplam	Yanlış veya eksik okunan sözcük sayısı
Öğrencinin Adı Soyadı								
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
<b>TOPLAM</b>								
<b>ORTALAMA</b>								

Konuşma ezgisi \* =

## SERBEST OKUMA AŞAMASINDA GÖZLEM FORMU

Duygular	Cümleyle sözlük olarak başlama	Soluğu cümleyle uygun kullanma	Noktalama işaretlerine uygun duraklama	Satır atlamadan okuma	Cümleleri konuşma eğisi ile okuma	doğru telaffuz etme	Okuduğunu anlama	Toplam	Yanlış veya eksik okunan sözcük sayısı
Öğrencinin Adı Soyadı									
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
<b>TOPLAM</b>									
<b>ORTALAMA</b>									

1	Çok yetersiz
2	Biraz yetersiz
3	Normal
4	Oldukça yeterli
5	Çok yeterli



EK-11  
GÖZLEM METİNLERİ



Ali bak.

Ali ata bak.

Oya okula koş.

Kaya okula koş.

Zil çaldı.

Emel eve gel.

Emel bal al.

İpek ipi tut.

İpek topu at.

Işık ılık süt iç.

Ömer mısır sever.

Ömer mısır yer.

Sözcük Aşamasında

Ümit topu at, eve gel.

Oya mısır al. Işık bal, mısır, üzüm sever.

Kaya süt iç. Kaya, bu ılık süt.

Koş okula koş. Ali okula geldi. Bak çaldı zil.

Emel topu al. Işık ipi tut, ipi as.

İpek bu fener. Ömer bu bayrak. Geldi bayram.

Ben Türk'üm. Türkiye vatanım.

Çok yaşa cumhuriyet. Ata çok yaşa.

Hece Aşamasında

Ali tabak alsa. Emel birli bayrak asmasa.  
Ömer içli içli bak. Veli Emel'e çok bakma.  
İpek zilli topu at. Oya aya bakmadı.  
Ufuk okula yaya geldi. Ümit çok zil çalmasa.  
Işık bak kapı mı çaldı? Işık kara toka al.  
Baba eve kasa kasa üzüm al.  
Ufuk erken uyanmasa. Yücel tasa süt al, iç.  
Koş bak yarasa geldi. Ümit okula gel, maç yap.  
Anne eve pırasa al, makara sar.