



Deprem Bölgesinde Dil Gelişimi Odaklı Kapsayıcı Orff-Schulwerk Eğitime Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Preschool Teachers' Views on Language Development-Focused Inclusive Orff-Schulwerk Education in an Earthquake-Affected Region

Fatma Nur KARATAŞ^{1b}, Hatice BEKİR^{1b}, İlknur ÖZAL GÖNCÜ^{1b}

Received/Geliş: 22 Haziran 2026 Accepted/Kabul: 28 Ağustos 2026 Published/Yayın: 30 Ağustos 2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, deprem bölgesindeki okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini desteklemeye yönelik kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu resmî anaokullarında görev yapan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, nitel içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, deprem sonrasında çocuklarda kaygı, korku, güvensizlik, içe kapanma, sosyal uyum güçlükleri ile dil ve iletişim becerilerinde gerilemeler gözlemlediklerini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre Orff-Schulwerk yaklaşımı dil gelişimini, kendini ifade etmeyi, sözcük dağarcığını, ses ve ritim farkındalığını, sosyal etkileşimi ve etkin katılımı destekleme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte kalabalık sınıflar, materyal yetersizliği, dil farklılıkları, bireysel gereksinimlere uyum sağlama gücü ve uygulamalı öğretmen eğitimi ihtiyacı temel sorunlar olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminde dil ve iletişim hedeflerinin, farklılaştırılmış katılım yollarının, erişilebilir materyallerin ve süreç odaklı değerlendirmenin bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular öğretmenlerin öz bildirimlerine dayandığından, yaklaşımın çocukların dil gelişimi üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin kanıt sunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Orff-Schulwerk, dil gelişimi, kapsayıcı eğitim, deprem bölgesi

Abstract

The purpose of this study was to examine teachers' views on inclusive Orff-Schulwerk education aimed at supporting the language development of preschool children in an earthquake-affected region. The study employed a case study design. The study group consisted of 17 preschool teachers working in public preschools. Data were collected using a structured interview form developed by the researchers and analyzed through qualitative

Sorumlu Yazar Fatma Nur Karataş

 fatmanur8733@hotmail.com

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın ve Etik Kurulunun 11.03.2025 tarihli 04 sayılı kararı ile alınan izinle doktora tez çalışması kapsamında yürütülmüştür.

Atıf/Citation: Karataş, F. N., Bekir, H., & Özal Göncü, İ. (2026). Deprem bölgesinde dil gelişimi odaklı kapsayıcı orff-schulwerk eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, 8(31), 348-381. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1976467>

content analysis. The findings indicated that teachers observed anxiety, fear, insecurity, social withdrawal, difficulties in social adjustment, and declines in children's language and communication skills following the earthquakes. According to the teachers, the Orff-Schulwerk approach has the potential to support language development, self-expression, vocabulary, sound and rhythm awareness, social interaction, and active participation. However, overcrowded classrooms, limited materials, language differences, difficulties in adapting activities to individual needs, and the need for practice-based teacher training were identified as the main challenges. The study concluded that inclusive Orff-Schulwerk education should integrate language and communication objectives, differentiated ways of participation, accessible materials, and process-oriented assessment. Since the findings are based on teachers' self-reports, they do not provide evidence of the direct effects of the approach on children's language development.

Keywords: Orff-Schulwerk, language development, inclusive education, earthquake region

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun dil gelişimi açısından kritik kazanımların edinildiği temel gelişim dönemlerinden biridir. Bu dönemde dil; yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünme, kendini ifade etme, sosyal ilişki kurma ve öğrenme süreçlerinin de temel bileşenidir (Temel vd., 2014). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında dil gelişimini destekleyen uygulamaların çocuk merkezli, oyun temelli, etkileşime açık ve çoklu duylara hitap eden biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Dilin ses, ritim, hareket, tekrar, beden kullanımı ve sosyal etkileşim yoluyla geliştiği düşünüldüğünde, müzik ve hareket temelli yaklaşımlar okul öncesi dönemde dil gelişimini desteklemek için işlevsel bir zemin sunmaktadır.

Orff-Schulwerk; konuşma, şarkı söyleme, ritim, hareket, beden perküsyonu, çalgı kullanımı ve doğaçlamayı bütünleştiren çocuk merkezli bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Orff & Keetman, 1977; Shamrock, 1997; Yaprak Kotzian, 2018). Yaklaşımın ritmik konuşma, tekrar, dinleme, sıra alma ve sözlü-sözsüz ifade olanakları sunması; fonolojik farkındalık, sözcük öğrenme ve iletişim becerileriyle ilişkilendirilebilecek bir pedagojik zemin oluşturmaktadır (Pino vd., 2023). Müzik eğitimi yaklaşımlarını inceleyen sistematik derlemede Orff, Kodály, Suzuki ve Dalcroze temelli uygulamaların fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlığın bazı boyutlarını desteklediği; ancak çalışmalar arasındaki yöntemsel farklılıklar nedeniyle sonuçların belirli bir yaklaşıma özgü etki olarak yorumlanamayacağı belirtilmiştir (Eccles vd., 2021). Bu nedenle Orff-Schulwerk'in dil gelişimiyle ilişkisi, kesin bir nedensellik iddiasından çok yaklaşımın dilsel etkileşimi destekleyebilecek bileşenleri üzerinden ele alınmalıdır (Eccles vd., 2021; Pino vd., 2023).

Orff temelli uygulamalar ile dil ve iletişim sonuçlarını birlikte inceleyen çalışmaların önemli bir bölümü klinik veya özel gereksinim bağlamında yürütülmüştür. Otizm spektrum bozukluğu olan beş çocukla gerçekleştirilen pilot çalışmada, Orff temelli terapötik müzik uygulaması sonrasında sözel iletişim ve sosyal etkileşim göstergelerinde gelişme bildirilmiştir (Dezfoolian vd., 2013). Benzer biçimde üç-altı yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yürütülen kontrollü klinik çalışmada, kapsamlı rehabilitasyona eklenen Orff müzik terapisi grubunda ifade edici ve alıcı dil göstergelerinde daha fazla gelişme saptanmıştır (Fan vd., 2024). Bununla birlikte Orff müzik terapisi ile eğitim ortamındaki Orff-

Schulwerk uygulamaları aynı bağlamı ifade etmediğinden, bu sonuçların doğal ve heterojen okul öncesi sınıflarına doğrudan genellenmesi uygun değildir (Dezfoolian vd., 2013; Fan vd., 2024). Bu çalışmalar, Orff temelli uygulamaların dil ve iletişimi destekleme potansiyeline işaret etmekle birlikte, yaklaşımın farklı özellik ve gereksinimlere sahip çocukların birlikte eğitim gördüğü doğal sınıf ortamlarında kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının uluslararası gelişiminde 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi önemli bir dönüm noktasıdır. Bildirgede çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel veya diğer özelliklerine bakılmaksızın mümkün olduğunca birlikte öğrenmesi, eğitim sistemlerinin çocukların farklı özellik ve öğrenme gereksinimlerine cevap verecek biçimde düzenlenmesi gerektiği vurgulanır (UNESCO, 1994). Engelli bireylerin kapsayıcı eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24. maddesiyle hukuki bir çerçeveye kavuşmuş ve taraf devletlerin engelli bireyler için eğitimin her düzeyinde kapsayıcı bir eğitim sistemi sağlaması öngörülmüştür (United Nations, 2006). Zaman içerisinde kapsayıcı eğitim anlayışı engellilikle sınırlı olmaktan çıkarak dil, kültür, toplumsal konum, ekonomik koşullar ve diğer bireysel özellikler nedeniyle dışlanma riski taşıyan bütün öğrencileri kapsayacak biçimde genişlemiştir. Bu doğrultuda UNESCO (2017), her öğrencinin önemli ve eşit derecede önemli olduğu ilkesini kapsayıcı eğitim politikalarının merkezinde konumlandırır.

Bu çalışmada kapsayıcı eğitim, farklı özelliklere sahip çocukların yalnızca aynı sınıfta bulunması değil, öğrenmeye erişimlerini ve katılımlarını sınırlandıran durumların belirlenerek azaltılması süreci olarak kabul edilmiştir (UNESCO, 2020). Bu anlayışta bütün çocukların eğitim ortamındaki varlığı, öğrenme süreçlerine etkin katılımı ve gelişimi önemsenmekte; öğretim süreci, kullanılan yöntem ve materyaller ile değerlendirme yolları çocukların dilsel, kültürel, gelişimsel ve sosyal-duygusal özelliklerine göre düzenlenmektedir (UNESCO, 2017). Dolayısıyla kapsayıcılık, çocukların yalnızca ortak bir ortamda bulunmalarını değil, öğrenme sürecinde anlamlı roller üstlenmelerini, akranlarıyla etkileşim kurmalarını ve kendilerini sınıfın değerli bir üyesi olarak hissetmelerini de gerektirmektedir.

Afet ve kriz ortamlarında kapsayıcı eğitimin, eğitime erişimin ötesinde güvenli, koruyucu, eşitlikçi ve çocukların psikososyal iyi oluşunu destekleyici bir özellik taşıması gerekir (INEE, 2024). Bu nedenle depremden etkilenen çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleştirilecek eğitim uygulamalarının çocukların yaşadıkları kayıp ve güçlükleri, güvenlik gereksinimlerini, dil ve iletişim özelliklerini, sosyal-duygusal durumlarını ve sınıf içerisindeki diğer farklılıkları dikkate alması önem taşımaktadır.

Orff-Schulwerk'in hareket, ritim, taklit, grup çalışması, doğaçlama, çalgı kullanımı ve sözlü-sözsüz anlatım gibi farklı katılım yolları sunması, kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu bir pedagojik zemin oluşturmaktadır. Bununla birlikte bir uygulamanın yalnızca Orff-Schulwerk öğelerini içermesi, o uygulamanın kendiliğinden kapsayıcı olduğu anlamına gelmez. Uygulamanın kapsayıcı niteliği; öğretmenin etkinliği çocukların gelişimsel, dilsel, kültürel, fiziksel ve sosyal-duygusal özelliklerine göre planlamasına, çocuklara farklı katılım ve ifade yolları sunmasına ve gerektiğinde yöntem, yönerge, süre, materyal ve değerlendirme süreçlerini uyarlamasına bağlıdır (Kaikkonen & Kivijärvi, 2013; Salmon, 2010).

Kapsayıcı Orff-Schulwerk uygulamalarında çocukların aynı görevi aynı biçimde gerçekleştirmeleri beklenmez. Bunun yerine her çocuğa kendi yeterlikleri doğrultusunda yerine getirebileceği ve grup çalışmasına anlamlı katkı sağlayabileceği roller verilmesi önemsenir. Orff-Schulwerk'in konuşma, şarkı, hareket, dans, beden perküsyonu, çalgı çalma, taklit, keşfetme ve doğaçlama gibi farklı anlatım biçimlerini bir arada sunması, sözel ifadede veya belirli bir etkinlik türünde güçlük yaşayan çocukların başka yollarla sürece katılmalarına olanak sağlamaktadır. Böylece bireysel farklılıklar korunurken çocukların ortak bir müzik ve hareket deneyimi içerisinde birbirleriyle etkileşim kurlmaları desteklenebilmektedir (Kaikkonen & Kivijärvi, 2013; Salmon, 2010).

Kapsayıcı uygulamalarda öğretmenin kullandığı yöntem ve materyaller de çocukların gereksinimlerine göre farklılaştırılmalıdır. Bu kapsamda öğretmen; sözel yönergeleri sadeleştirebilir, yönergeleri model olma, hareket, jest, resim, ritim aletleriyle destekleyebilir, tekrar sayısını artırabilir, etkinlik süresini esnetebilir, ritmik yapıları basitleştirebilir ve bireysel çalışmalarla grup çalışmalarını dengeleyebilir. Benzer şekilde çalgıların büyüklüğü, ağırlığı, yerleşimi ve kullanım biçimi çocukların fiziksel ve gelişimsel özelliklerine göre düzenlenebilir. Sözel ifadede güçlük yaşayan bir çocuk hareket, jest, beden perküsyonu, görsel materyal veya çalgı aracılığıyla etkinliğe katılabilir. Farklılaştırılmış öğretim, çocuğun öğrenme düzeyi, ilgisi, yeterliği ve gereksinimi doğrultusunda öğrenme içeriği ve sürecinin düzenlenmesine imkân vermektedir (Darrow, 2015).

Dilsel ve kültürel kapsayıcılık bakımından etkinliklerde kullanılan şarkıların, tekerlemelerin, ritmik konuşmaların, oyunların ve hareket örüntülerinin çocukların dil düzeylerine ve kültürel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Gerekteğinde sözcükler sadeleştirilebilir, yeni sözcükler görsel veya hareketli ipuçlarıyla desteklenebilir ve çocukların bildikleri dilsel-kültürel unsurlara etkinliklerde yer verilebilir. Farklı dil ve kültürleri yansıtan müziklere ve oyunlara yer verilmesi, çocukların kendi kültürel özelliklerinin eğitim ortamında görünür olmasına ve sınıf içerisindeki çeşitliliğin bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirilmesine katkı sağlayabilir (UNESCO, 2017).

Kapsayıcı Orff-Schulwerk uygulamalarında değerlendirme de çocukların farklı özellikleri gözönüne alınarak yürütülmelidir. Çocukların birbirleriyle karşılaştırılması yerine her çocuğun kendi başlangıç düzeyi, etkinliğe katılımı, yönergeleri anlama ve uygulama biçimi, kendisini ifade etme yolları, akranlarıyla etkileşimi ve süreç içerisindeki gelişimi dikkate alınmalıdır. Değerlendirmenin yalnızca etkinlik sonunda elde edilen ürüne dayandırılmaması; gözlem, süreç kayıtları ve çocukların sözel ya da sözsüz geri bildirimleri aracılığıyla gerçekleştirilmesi, farklı katılım biçimlerinin görünür hâle gelmesine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, değerlendirmeyi çocukları sınıflandıran bir işlem olmaktan çıkararak öğretim sürecinin nasıl uyarlanacağına ilişkin bilgi sağlayan gelişimsel bir süreç hâline getirmektedir.

6 Şubat 2023 depremleri çocukların eğitime erişimi, güvenlik duygusu, sosyal ilişkileri ve psikososyal iyi oluşu bakımından çok yönlü gereksinimler ortaya çıkarmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023; UNICEF, 2024). Afet yaşantılarının çocuklarda kaygı, korku, içe kapanma, davranışsal tepkiler ve sosyal uyum güçlükleriyle ilişkili olabildiği bildirilmektedir

(Karabulut & Bekler, 2019; Korkmaz & Altınsoy, 2023; Temeltürk vd., 2025). Alanyazındaki Orff-Schulwerk araştırmaları çoğunlukla müzikal beceri, ritim, hareket ve genel gelişime odaklanır. Dil gelişimini doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ve mevcut çalışmaların önemli bir bölümünün terapötik ya da özel gereksinim bağlamında yürütüldüğü görülmektedir (Dezfoolian vd., 2013; Eccles vd., 2021; Fan vd., 2024). Ayrıca yapılan alanyazın incelemelerinde afet sonrası okul öncesi eğitim, kapsayıcı eğitim, dil gelişimi ve Orff-Schulwerk bileşenlerini birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada çocuklar üzerindeki etkiyi kanıtlama iddiasıyla değil, deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaç, içerik, uygulama, uyarlama, materyal ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın özgün değeri, müzik ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi, kapsayıcı ve afet koşullarına duyarlı okul öncesi eğitim bağlamında öğretmen deneyimleri üzerinden ele almasıdır.

Bu çalışmada kapsayıcı Orff-Schulwerk uygulamaları beş boyutu birlikte içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır. Birinci boyut katılımdır. Bu boyut, farklı gelişimsel, dilsel, kültürel, fiziksel ve sosyal-duygusal özelliklere sahip olan bütün çocukların etkinliklerde anlamlı bir rol üstlenmesini ve grup çalışmasına kendi yeterlikleri doğrultusunda katılım sağlamasını kapsamaktadır. İkinci boyut dil ve kültürdür. Bu boyut, etkinliklerde kullanılan şarkı, tekerleme, ritmik konuşma, oyun ve hareketlerin çocukların dil düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınarak seçilmesini veya uyarlanmasını içermektedir. Üçüncü boyut uygulama yöntemidir. Bu boyut yönergelerin sadeleştirilmesi, model olunması, tekrar sayısı ve etkinlik süresinin gereksinimlere göre düzenlenmesi, görevlerin farklılaştırılması ve bireysel çalışmalarla grup çalışmalarının dengelenmesi gibi öğretim düzenlemelerini kapsamaktadır. Dördüncü boyut materyaldir. Görsel yönergeler, ritim aletleri, beden perküsyonu ve çalgılar çocukların dilsel, bilişsel, duysal ve fiziksel gereksinimlerine göre düzenlenebilmekte; çocuklara hareket, ses, çalgı, jest veya sözel anlatım gibi farklı katılım yolları sunulabilmektedir. Beşinci boyut ise değerlendirmedir. Bu boyutta çocukların birbirleriyle karşılaştırılması yerine her çocuğun başlangıç düzeyi, etkinliğe katılımı, iletişim kurma biçimi, akran etkileşimi ve süreç içerisindeki gelişimi dikkate alınmaktadır. Böylece kapsayıcı Orff-Schulwerk müzik, hareket ve konuşma bütünlüğüne dayanan; katılım, dil ve kültür, yöntem, materyal ve değerlendirme boyutlarında çocukların gereksinimlerine göre uyarlanabilen uygulamalar olarak tanımlanır.

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğretmenlerin mesleki profili ve sınıf özellikleri nelerdir? (2) Öğretmenler kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaçlarını ve olası katkılarını nasıl değerlendirmektedir? (3) Öğretmenlere göre uygulamada karşılaşılan güçlükler ve destek gereksinimleri nelerdir? (4) Öğretmenlere göre uygulamada hangi eğitim içeriği ve yöntemleri etkilidir? (5) Öğretmenler ölçme-değerlendirme ve geri bildirim sürecini nasıl ele almaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi

içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu bağlam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı durumlarda kullanılan veriye dayalı bir çalışma yöntemidir (Yin, 2018). Çalışmada öğretmenlerin, deprem sonrası kapsayıcı eğitim ortamında Orff-Schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliğini etkileyen öğretmen deneyimleri ve ihtiyaçları bir “durum (case)” olarak merkeze alınmıştır. Bu çalışmada "durum"; Osmaniye ilinde deprem sonrası kapsayıcı okul öncesi eğitim sınıflarında Orff-Schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen deneyimleri olarak tanımlanmış, analiz birimi ise öğretmen görüşleri olarak belirlenmiştir. Tek veri kaynağının görüşme olması, çalışmanın betimsel-nitel doğasını yansıtan bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Bu desen, incelenen durumun kendine has veya ekstrem bir özellik taşıdığı (afet sonrası eğitim süreci gibi) durumlarda literatürde sıklıkla tercih edilmektedir (Yin, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışma doktora tez çalışması kapsamında Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın ve Etik Kurulunun 11.03.2025 tarihli 04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcıların çalışma grubuna dâhil edilmesini esas alan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda çalışmaya dâhil edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır.

Çalışma grubuna dâhil edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

1. Deprem bölgesi illerinden biri olan Osmaniye il merkezinde görev yapıyor olmak,
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmak,
3. Kapsayıcı eğitim ve Orff-Schulwerk yaklaşımına ilişkin hizmet içi eğitim, seminer, kurs ya da akademik ders almış olmak,
4. Sınıfında depremden etkilenmiş çocukların bulunması,
5. Sınıfında geçici koruma altındaki çocuklar, yabancı uyruklu çocuklar, dil bariyeri yaşayan çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, ebeveyn kaybı yaşayan çocuklar, parçalanmış aile yapısına sahip çocuklar, dil gelişim sorunu yaşayan çocuklar ya da davranış problemi gösteren çocuklardan en az birinin bulunması.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda Osmaniye il merkezindeki toplam 15 resmî anaokulunun 8'inde görev yapan ve çalışma ölçütlerini karşılayan 17 okul öncesi öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Osmaniye'nin çalışma alanı olarak seçilmesinde, ilin 6 Şubat 2023 depremlerinden etkilenen iller arasında yer alması, araştırmacılardan birinin Osmaniye ilinde depremi yaşaması ve aynı ilde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapması etkili olmuştur. Bu durum resmî anaokullarına erişimi, saha sürecinin yürütülmesini ve katılımcılarla güvene dayalı iletişim kurulmasını mümkün kılmıştır. Dolayısıyla Osmaniye ili seçimi depremden etkilenen bütün illeri temsil etme iddiasına değil, amaçlı örnekleme kapsamında araştırma bağlamına uygunluk ve sahaya erişilebilirlik gerekçelerine dayanmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	f	%
Görev süresi	1-5 yıl	41,2
	6-10 yıl	11,8
	11-20 yıl	47,1
Öğrenim durumları	Lisans	88,2
	Yüksek Lisans	11,8
Cinsiyet	Kadın	100,0
Görev yaptığı yer	Anaokulu	100,0
Kurum türü	Resmî	100,0

*Yüzdelere her demografik değişken için toplam katılımcı sayısı (N = 17) üzerinden hesaplanmıştır. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamı %100'den $\pm 0,1$ sapabilir.

Tablo 1'de öğretmenlerin 8'i (f=8, %47,1) 11-20 yıl, 7'si (f=7, %41,2) 1-5 yıl ve 2'si (f=2, %11,8) 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 15'i (f=15, %88,2) lisans, 2'si (f=2, %11,8) yüksek lisans mezunudur; katılımcıların tamamı (f=17, %100,0) resmî anaokullarında çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış açık uçlu Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu adlandırma, aynı açık uçlu soruların bütün katılımcılara aynı sırayla yöneltilmesi ve katılımcıların yanıtlarına göre değişen sistematik derinleştirme sorularının kullanılmaması nedeniyle tercih edilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuş; soruların açık, anlaşılır ve yönlendirici olmayan bir yapıda olmasına ve öğretmenlerin görüşlerini kendi ifadeleriyle açıklamalarına olanak sağlamasına dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Taslak form; okul öncesi eğitim alanından altı akademisyen, müzik eğitimi alanından bir akademisyen, üç okul öncesi öğretmeni ve bir Türk dili ve edebiyatı uzmanı olmak üzere toplam 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan formdaki soruları araştırmanın amacıyla ilişkisi, kapsamı, açıklığı, dil uygunluğu ve yönlendirici ifade içerip içermemesi bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Uzman değerlendirmelerinin ardından formun bütününe ilişkin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Öncelikle her soru için madde düzeyindeki KGİ değeri belirlenmiş, daha sonra bu değerlerin aritmetik ortalaması alınarak form düzeyindeki KGİ elde edilmiştir (Polit ve Beck, 2006). Yapılan hesaplama sonucunda formun genel KGİ değeri 0,836 olarak bulunmuştur. Davis (1992), yeni geliştirilen veri toplama araçlarında uzmanlar arasındaki uyumun en az 0,80 olmasını önermektedir. Bu ölçüt doğrultusunda elde edilen değer, Öğretmen Görüşme Formu'nun kapsam geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Nicel değerlendirme sonuçları uzmanların yazılı geri bildirimleriyle birlikte ele alınmış; belirsiz ifadeler açıklığa kavuşturulmuş, tekrarlayan ifadeler azaltılmış ve yazım sorunları düzeltilerek forma son biçimi verilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen geri bildirimlerin forma katkısı ise izleyen "Veri Toplama Süreci" başlığı altında açıklanmıştır.

Son biçimi verilen formda, demografik soruların yanı sıra beş bölüm altında toplam 20 açık uçlu soru yer almıştır. Bu bölümler; öğretmenlerin mesleki profilleri ve sınıf özellikleri, kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaçlarına ilişkin görüşleri, yaklaşımın olası katkılarına yönelik algıları, uygulama güçlükleri ve destek gereksinimleri ile eğitim içeriği, yöntem, ölçme-değerlendirme ve geri bildirimle ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Görüşme soruları, Orff-Schulwerk yaklaşımının çocukların dil gelişimi üzerindeki doğrudan etkisini belirlemeye yönelik değildir. Sorular aracılığıyla öğretmenlerin yaklaşımın olası katkılarına ilişkin algılarının ve geliştirilecek eğitime yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce, geliştirilen görüşme formunun işlerliğini sınamak amacıyla iki okul öncesi öğretmeniyle bireysel ve yüz yüze pilot görüşme yapılmıştır. Yaklaşık 20-25 dakika süren görüşmelerde sorular öğretmenler tarafından anlaşılır bulunmuştur. Bu nedenle formda kapsamlı bir değişikliğe gidilmemiş; yalnızca ifade akıcılığı ve yazım açısından küçük düzenlemeler yapılmıştır. Pilot görüşmeye katılan iki öğretmen asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Veriler 18.03.2025–10.04.2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Görüşme sırasında Öğretmen Görüşme Formu'nun bir kopyası katılımcının, bir kopyası araştırmacının önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı 20 açık uçlu soruyu formdaki sırayla yöneltmiş ve öğretmenden her soruya ilişkin görüşünü açıklamasını istemiştir.

Asıl görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların görüşlerini kesintiye uğramadan açıklayabildiği ve ses kaydının alınmasına elverişli, sessiz bir ortam kullanılmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni alınarak ses kaydı yapılmış, ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından yazılı notlar tutulmuştur. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtları, araştırmacı tarafından transkripsiyon programı yardımıyla metin hâline getirilmiştir. Her bir katılımcının görüşleri ayrı ayrı düzenlenmiş ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Bu çalışmada, aynı açık uçlu soruların tüm katılımcılara aynı sırayla yöneltildiği ve yanıtlara göre değişen derinleştirici soruların kullanılmadığı yapılandırılmış açık uçlu görüşme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2018). Bu teknik, görüşmelerin karşılaştırılabilirliğini artırmak ve soruların yöneltileme biçiminden kaynaklanabilecek araştırmacı etkisini azaltmak amacıyla tercih edilmiştir. Ancak derinleştirici soruların kullanılmaması, bazı katılımcı yanıtlarının ayrıntılı biçimde ele alınmasını sınırlandırmış olabilir. Görüşmelerin yaklaşık 20–25 dakika sürmesi ve yanıtların çoğunlukla betimleyici düzeyde kalması da verilerin derinliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, çalışmanın betimsel nitel kapsamı içinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal nitel içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi; metnin anlamlı birimlere ayrılması, bu birimlerin kodlanması ve benzer içeriklerin kategori ve tema düzeyinde düzenlenerek yorumlanması sürecidir (Schreier, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme

formunun bölümleri yalnızca soruların düzenlenmesinde kullanılmış; analiz sürecini sınırlandıran, önceden belirlenmiş tema veya kategoriler olarak kabul edilmemiştir. Kod, kategori ve temalar doğrudan katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur.

Analiz öncesinde etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimlik bilgileri gizlenmiş ve her katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö17 biçiminde kod verilmiştir. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve görüşme metinleri verinin bütününe ilişkin genel bir anlayış kazanmak amacıyla birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmanın amacıyla ilişkili anlam birimleri belirlenmiş ve her birime taşıdığı anlamı yansıtan kodlar verilmiştir. Benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş; kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek veriyi daha kapsamlı biçimde temsil eden temalara ulaşılmıştır. Bu tümevarımsal süreç sonucunda veriler beş tema altında düzenlenmiştir. Kodların kapsamı, kategori sınırları ve temalar altındaki yerleşimleri bütün görüşme metinleri üzerinden yeniden kontrol edilmiş; benzer kodlar birleştirilmiş ve kapsamı yeterince açık olmayan kategoriler yeniden tanımlanmıştır. Son kodlama çerçevesinin oluşturulmasının ardından tüm görüşme metinleri yeniden incelenerek analiz tamamlanmıştır. Bulguların sunumunda kodların görülme sıklıkları belirtilmiş ve belirlenen tema ve kategorileri örneklandırmek amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Schreier, 2012).

Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Bağımsız kodlamaların karşılaştırılması sonucunda, uzlaşma sağlanmadan önce 105 görüş birliği ve altı görüş ayrılığı bulunduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığı betimlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100" formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda güvenilirlik oranı, $105 / (105 + 6) \times 100$ işlemiyle %94,6 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra görüş ayrılığı bulunan birimler araştırmacılar tarafından tartışılmış, kod tanımları netleştirilmiş ve kodların kategori ve temalar altındaki yerleşimleri konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır. Hesaplanan oran, kodlama çerçevesinin tutarlılığını destekleyen bir gösterge olarak değerlendirilmiş; araştırmanın geçerliğini tek başına kanıtlayan bir ölçüt olarak yorumlanmamıştır.

Kodların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, nitel bulguları nicel olarak doğrulamak amacıyla değil, bulguların daha açık, sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde sunulmasını sağlamak amacıyla hesaplanmıştır (Creswell, 2014). Yüzde hesaplamalarının katılımcı sayısına mı yoksa toplam ifade sıklığına mı dayandığı ilgili tabloların altında açıklanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kod, kategori ve temalar frekans ve yüzde değerleriyle birlikte tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmacı konumluluğu ve yansıtıcılık kapsamında, araştırmacıların kapsayıcı eğitim ile Orff-Schulwerk yaklaşımının çocukların gelişimini destekleyebileceğine ilişkin olumlu bir başlangıç görüşüne sahip oldukları kabul edilmiştir. Araştırmacıardan birinin Osmaniye'de okul öncesi öğretmeni olarak görev yapması, sahaya erişimi ve araştırmanın yürütüldüğü yerel bağlamın anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte söz konusu mesleki yakınlığın, görüşmeler sırasında yaklaşımın olumlu yönlerinin öne çıkarılmasına veya verilerin araştırmacı beklentileri doğrultusunda yorumlanmasına yol açabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların araştırmacının beklentilerine uygun ya da sosyal açıdan kabul gören yanıtlar verme

olasılığı da dikkate alınmıştır.

Bu olası etkileri sınırlandırmak amacıyla tüm katılımcılara aynı açık uçlu sorular aynı sırayla yöneltilmiş, görüşmeler ses kaydına alınarak yazıya aktarılmış ve veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kodlanmıştır. Bulguların raporlanmasında yalnızca yaklaşımın öğretmenler tarafından algılanan olası katkılarına değil; kalabalık sınıflar, materyal yetersizliği, dil farklılıkları, bireysel gereksinimlere uyum sağlama güçlüğü, değerlendirme araçlarının sınırlılığı ve uygulamalı öğretmen eğitimi gereksinimi gibi uygulamayı sınırlandıran görüşlere de yer verilmiştir. Hiçbir öğretmenin kapsayıcı Orff-Schulwerk yaklaşımını doğrudan yararsız olarak değerlendirmemesi, katılımcı görüşlerinin bütünüyle olumlu olduğunu tek başına kanıtlamamaktadır. Örneklem seçiminin ve sosyal beğenilirlik eğiliminin olası etkileri nedeniyle bulguların, öğretmenlerin öz bildirimlerine dayalı algıları çerçevesinde ihtiyatla yorumlanması gerekmektedir (Patton, 2018).

Araştırmanın niteliği Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. İnandırıcılığı desteklemek amacıyla görüşmeler ses kaydına alınmış, kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış, görüşme soruları pilot görüşmeler aracılığıyla sınanmış ve bulgular doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir. Katılımcı teyidi yapılmamış olması ise inandırıcılık açısından bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Aktarılabilirliği desteklemek için araştırma bağlamı, örnekleme ölçütleri, katılımcı özellikleri ile veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmış; böylece okuyucuların bulguların farklı bağlamlara uygunluğunu değerlendirebilmelerine olanak sağlanmıştır.

Tutarlılığı sağlamak amacıyla görüşme, yazıya aktarma, kodlama, kategori oluşturma ve temalara ulaşma aşamaları açık biçimde raporlanmış; iki araştırmacının bağımsız kodlama kararları karşılaştırılmıştır. Teyit edilebilirlik kapsamında ses kayıtları, görüşme dökümleri, yazılı notlar ve kod-tema karşılaştırmaları araştırma sürecinin denetim izi olarak korunmuştur. Ayrıca araştırmacıların olası önyargıları açıklanmış ve araştırmacıların başlangıç beklentileriyle örtüşmeyen ya da uygulamanın sınırlılıklarını gösteren görüşlerin de raporlanmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın tek temel veri kaynağı olan öğretmen görüşmelerine dayanması nedeniyle yöntemsel üçgenleme yapılamamıştır. Ses kayıtları, yazılı notlar ve iki araştırmacının kodlama karşılaştırmaları farklı veri kaynakları olarak değil, veri kaybını ve tek bir araştırmacının yorumlarına bağlı yanlışlık riskini azaltan destekleyici işlemler olarak kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki profilleri ve sınıf özellikleri, kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaçları ve öğretmenlerce algılanan olası katkıları, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve destek gereksinimleri, eğitim içeriği ve yöntemler ile ölçme, değerlendirme ve geri bildirim olmak üzere beş temaya ait kategori ve kodlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profilleri ve sınıf özelliklerine ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Profilleri ve Sınıf Özelliklerine İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Öğretmenlerin mesleki profilleri ve sınıf özellikleri	Sınıf mevcudu dağılımı	14 ve altı	1	5,9
		15-20	8	47,1
		21-25	8	47,1
Toplam			17	100,0
	Kapsayıcı eğitim alanında alınan eğitim türü	Hizmet içi seminerler	11	44,0
		Sertifika programları / kurslar	12	48,0
		Akademik ders kapsamında alınan eğitim	2	8,0
Toplam			25	100,0
	Orff-Schulwerk yaklaşımı alanında alınan eğitim türü	Hizmet içi seminerler	14	53,8
		Uygulamalı kurs/eğitim programları	8	30,8
		Akademik ders kapsamında alınan eğitim	4	15,4
Toplam			26	100,0
	Görev yapılan kurum deneyimi	Anaokulu ve anasınıfı deneyimi	11	64,7
		Yalnızca anaokulu deneyimi	4	23,5
		Anaokulu ve özel eğitim kurumu deneyimi	2	11,8
Toplam			17	100,0
	Sınıfın kapsayıcılık özellikleri (öğrenci profili)	Geçici koruma altındaki (Suriyeli) çocuklar	14	48,3
		Özel gereksinimli çocuklar	6	20,7
		Parçalanmış aile (boşanmış ebeveyn) çocukları	4	13,8
		Dil gelişiminde gecikme yaşayan çocuklar	2	6,9
		Dil bariyeri yaşayan (etnik köken temelli)	2	6,9
		Ebeveyn kaybı yaşama	1	3,4
Toplam			29	100,0
	Afet sonrası gözlemlenen gelişimsel ve davranışsal değişimler	Duygusal sorunlar (kaygı, korku, güvensizlik)	11	34,4
		Dil ve iletişim becerilerinde gerileme	5	15,6
		Davranışsal sorunlar (öfke sorunu, aşırı hareketlilik)	4	12,5
		Dikkat ve odaklanma problemleri	4	12,5
		Sosyal etkileşimde azalma	4	12,5
		Oyun katılımında isteksizlik	2	6,3
		Okul korkusu	2	6,2
Toplam			32	100,0

*Yüzdeley; “Sınıf mevcudu dağılımı” ($\Sigma f = 17$), “Kapsayıcı eğitim alanında alınan eğitim türü” ($\Sigma f = 25$),

“Orff-Schulwerk yaklaşımı alanında alınan eğitim türü” ($\Sigma f = 26$), “Görev yapılan kurum deneyimi” ($\Sigma f = 17$), “Sınıfın kapsayıcılık özellikleri” ($\Sigma f = 29$) ve “Afet sonrası gözlemlenen gelişimsel ve davranışsal değişimler” ($\Sigma f = 32$) kategorilerindeki toplam kod frekansları üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birden fazla yanıt verilebilen kategorilerde toplam frekans katılımcı sayısını ($n = 17$) aşabilmektedir. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamaları %100’den $\pm 0,1$ sapabilir.

Tablo 2’de sınıf mevcudu, öğretmenlerin katıldıklarını beyan ettikleri eğitim türleri, kurum deneyimleri ve sınıfların bağlamsal özellikleri toplu olarak sunulmuştur.

Sınıf mevcudunun 14 ve altında olduğu bir öğretmen tarafından belirtilmiştir ($f=1$; %5,9). Sınıf mevcudunun 15–20 arasında olduğu sekiz öğretmen tarafından ifade edilmiştir ($f=8$; %47,1). Benzer şekilde, sınıf mevcudunun 21–25 arasında olduğu sekiz öğretmen tarafından bildirilmiştir ($f=8$; %47,1). Kapsayıcı eğitim alanındaki eğitim beyanlarında sertifika programları/kurslar ($f=12$, %48,0) ve hizmet içi seminerler ($f=11$, %44,0) öne çıkarken, akademik dersler ($f=2$, %8,0) daha sınırlıdır. Orff-Schulwerk alanında ise hizmet içi seminer ($f=14$, %53,8), uygulamalı kurs/egitim programı ($f=8$, %30,8) ve akademik ders ($f=4$, %15,4) beyan edilmiştir. Bu frekanslar katılımcıların birden fazla eğitim türü bildirebilmesi nedeniyle kişi sayısını değil toplam eğitim türü bildirimlerini göstermektedir. Eğitimlerin süresi, sağlayıcısı, güncelliği ve uygulama yoğunluğu bilinmediğinden, bu dağılım katılımcıların Orff-Schulwerk yeterli düzeyini gösteren bir ölçüm olarak yorumlanmamıştır.

Örnekleme ölçütleri gereği çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında farklı dilsel, gelişimsel ve sosyal özelliklere sahip çocukların bulunması sağlanmıştır. Bu nedenle aşağıdaki dağılımlar araştırma sonucunda ortaya çıkan bir bulgu değil, öğretmen görüşlerinin üretildiği bağlamın betimlenmesidir. Sınıflarda geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar ($f=14$, %48,3), özel gereksinimli çocuklar ($f=6$, %20,7), parçalanmış ailelerden gelen çocuklar ($f=4$, %13,8), dil gelişiminde gecikme yaşayan çocuklar ($f=2$, %6,9), dil bariyeri yaşayan çocuklar ($f=2$, %6,9) ve ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ($f=1$, %3,4) bulunduğu bildirilmiştir. Bu bağlamı örnekleyen öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Suriyeli öğrencilerimin bir tanesi hiç dil bilmiyordu geldiğinde, daha sonradan kendini ifade etmeye, işte tekrarlamaya başladı. Bir tanesi anlamıyordu dönem başında; o da dönemin ortasına doğru artık kendini ifade etmeye, kendini anlatmaya başladı." (Ö7)

"İki tane özel gereksinimli çocuğum var; hafif düzey zihinsel engelli bir öğrencim var. Haliyle davranış sorunları, anlaşma sorunları ortaya çıkıyor." (Ö8)

"Bir öğrencimin de raporu yok ama dil gelişimi çok geriden geliyor. Aileyi ikna edemedim; kayınvalidesi izin vermiyormuş doktora gitmesine, baba da ilkokula başlayınca geçer diyor. Ama çocuğun konuşması hiç anlaşılıyor gerçekten." (Ö2)

Afet sonrası çocuklarda gözlemlenen gelişimsel ve davranışsal değişimler incelendiğinde en sık ($f=11$, %34,4) kaygı, korku ve güvensizlik gibi duygusal sorunlara rastlanmıştır. Bunu ($f=5$, %15,6) ile dil ve iletişim becerilerinde gerileme; (her biri $f=4$, %12,5) ile davranışsal sorunlar, dikkat ve odaklanma problemleri ve sosyal etkileşimde azalma; oyun katılımında isteksizlik ($f=2$, %6,3) ve okul korkusu ($f=2$, %6,2) izlemektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda

sunulmuştur:

“Depremde kayıp, enkaz altında kalma durumu olmadı yalnız evi hasar aldığı için çadırda kalan öğrencilerim oldu. Bundan kaynaklı bulaşıcı hastalık geçiren uyuz vb. hastalığa yakalanan oldu. Tabii ki deprem hepimizi çok kötü etkiledi. Çocuklar da çok korkmuşlardı yani.” (Ö3)

“...Çocukların çok korktukları belliydi. Uzun süre oyunlarında bina yapıp arkasına deprem oluyor diye blokları yıkıyorlardı. Defalarca aynı oyunu tekrar ediyorlar. Yaralılarına yardım edip birbirlerini kurtarıyorlardı. Yani oyunlarından etkilendiklerini anlıyordum.” (Ö12)

“Birçok öğrenci kaydı aldırıldı zaten... Bazıları dönem başındaki ağlamaya başladı sınıfa girmek istemiyorlardı.” (Ö4)

“Bir öğrenci gelmişti normalde konuşma sorunu yokmuş ama depremden sonra başlamış sanki çocuğun ağzında bir şey var dişlerini birbirine sürterek konuşuyor ağzını açmıyor. Konuşma terapistine yönlendirdik.” (Ö14)

Bu bulgular, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla kalabalık sınıflarda görev yaptığını göstermektedir. Örnekleme ölçütleri doğrultusunda bu sınıflarda farklı dilsel, gelişimsel ve sosyal özelliklere sahip çocuklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve Orff-Schulwerk yaklaşımına ilişkin mesleki eğitimlerini büyük ölçüde hizmet içi seminerler ile sertifika/kurs programları aracılığıyla edindikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf mevcutlarının yüksek olması, bireysel etkileşim fırsatlarını sınırlayan ve dikkat süreçlerini etkileyebilen bir değişken olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler afet sonrası dönemde çocuklarda özellikle duygusal sorunlar, dil ve iletişim becerilerinde gerileme, dikkat ve odaklanma güçlükleri ile sosyal etkileşimde azalma gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu görüşler, geliştirilecek eğitimin dil gelişimini destekleyici boyutların yanı sıra psikososyal destek, duygusal düzenleme ve güvenli sınıf ortamı oluşturma boyutlarını da içermesi gerektiğini düşündürmektedir. Tablo 3’te kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaçları ve öğretmenlerce algılanan olası katkılarına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3. Kapsayıcı Orff-Schulwerk Eğitiminin Amaçları ve Öğretmenlerce Algılanan Olası Katkılarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin amaçları ve öğretmenlerce algılanan olası katkıları	Uygulamanın eğitsel hedefleri	Çocuk merkezli öğrenmeyi destekleme	5	29,4
		Çocukların kendini ifade etme becerilerinin gelişimi	4	23,5
		Akranlar arası sosyal uyumun güçlenmesi	3	17,6
		Dil gelişimini destekleme	2	11,8
		Ritmik farkındalık ve müzikal becerilerin gelişimi	2	11,8
		Öğrenmenin günlük yaşama aktarımı	1	5,9
		Toplam	17	100,0

Tema	Kategori	Kod	f	%
Amaçlar ve algılanan olası katkılar	Öğretmenlerce algılanan olası katkılar	Dil gelişimini olumlu destekleme	10	24,4
		Öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlenmesi	5	12,2
		Özgüven gelişimi	4	9,8
		Kendini ifade etme becerisi	4	9,8
		Sınıf düzeninin iyileşmesi	3	7,3
		Yenilikçi öğrenme deneyimi	3	7,3
		Aktif katılım yoluyla dil gelişimi	2	4,9
		Kelime dağarcığını geliştirme	2	4,9
		Sınıf içi etkileşimin artması	2	4,9
		İletişim becerilerinin gelişimi	1	2,5
		Ritim çalışmalarıyla ses farkındalığı sağlama	1	2,4
		Motivasyon artışı	1	2,4
		Duyusal rahatlatma	1	2,4
		Öğrenmede kalıcılık	1	2,4
		Liderlik becerisi	1	2,4
Toplam			41	100,0

*Yüzde, “Uygulamanın eğitsel hedefleri” ($\Sigma f = 17$) ve “Öğretmenlerce algılanan olası katkılar” ($\Sigma f = 41$) kategorilerindeki toplam kod frekansları üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birden fazla yanıt verilebilen kategorilerde toplam frekans katılımcı sayısını ($n = 17$) aşabilmektedir. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamları %100’den $\pm 0,1$ sapabilir.

Tablo 3’te uygulamanın eğitsel hedeflerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en çok “çocuk merkezli öğrenmeyi destekleme” ($f=5$, %29,4) ve “çocukların kendini ifade etme becerilerinin gelişimi” ($f=4$, %23,5) hedeflerini öne çıkardığı; “akranlar arası sosyal uyumun güçlenmesi” ($f=3$, %17,6), “dil gelişimini destekleme” ile “ritmik farkındalık ve müzikal becerilerin gelişimi” (her biri $f=2$, %11,8) hedeflerinin aynı oranda yer aldığı görülmektedir. “Öğrenmenin günlük yaşama aktarımı” hedefi ise ($f=1$, %5,9) düzeyinde belirtilmiştir. Burada belirtilen veriler çocukların dil gelişiminin doğrudan ölçülmesiyle değil, öğretmenlerin eğitim ve sınıf deneyimlerine dayalı görüşleriyle elde edilmiştir.

Öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Çocukları ayırıştırmadan bir bütünlük sağlamalı.” (Ö13)

“İlk başta iletişim kurmada yani böyle hep birlikte hareket etmelerini sağlamak olabilir. Orff-Schulwerk bu noktada çok fayda sağlıyor dikkatlerini yoğunlaştırmak bunlar olabilir.” (Ö10)

“Bir çocuk aktif katılmalı sonra oradan öğrendiğini bence kendi yaşantısına da uygulayabilmeli...” (Ö5)

“Ritmi öğretmek olabilir. Çocukların eğlenerek öğrenmesi olabilir. Müzik kulağını geliştirmek olabilir.” (Ö9)

“Kendini ifade etmesini geliştirmek, kendini doğru şekilde ifade edebilmek gibi hedefler olabilir.” (Ö16)

Orff-Schulwerk yaklaşımının gözlenen katkıları incelendiğinde, en yüksek oranın “dil gelişimini olumlu destekleme” ($f=10$, %24,4) koduna ait olduğu görülür. Dil alanıyla ilişkili diğer kodlar olan aktif katılım yoluyla dil gelişimi ($f=2$, %4,9), kelime dağarcığını geliştirme ($f=2$, %4,9), iletişim becerilerinin gelişimi ($f=1$, %2,5) ve ritim çalışmalarıyla ses farkındalığı ($f=1$, %2,4) birlikte değerlendirildiğinde, dil gelişimine yönelik katkıların genel oranının ($f=16$, %39,1) düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Devamında “öğretmen-öğrenci etkileşiminin güçlenmesi” ($f=5$, %12,2), “özgüven gelişimi” ($f=4$, %9,8) ve “kendini ifade etme becerisi” ($f=4$, %9,8) ifadeleri de tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeninin iyileşmesi ($f=3$, %7,3), yenilikçi öğrenme deneyimi ($f=3$, %7,3) ve sınıf içi etkileşimin artması ($f=2$, %4,9) da öğretmenler tarafından ifade edilen katkılar arasındadır. Motivasyon artışı, duygusal rahatlama, öğrenmede kalıcılık ve liderlik becerisi ise her biri ($f=1$, %2,4) düzeyinde belirtilmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“12 yıl önce verdiğim eğitimle şu anki arasında dağlar kadar fark var. Şu an daha eğlenceli daha aktif daha verimli geçiyor. Çocuklar daha çok eğleniyor daha çok katılım var onların da gelişimine daha fazla katkı sağlıyor.” (Ö13)

“Ya bir defa şöyle bir şey öğretmeni çok motive ediyor. Öğrencilerin katılımı yani bizim bir motivasyonuna ulaşmamız lazım.” (Ö11)

“Yani öğretmen bu tarz etkinliklerde çocuklarla daha fazla etkileşim halinde ve iletişim kuruyor. Bu da çocuğu daha iyi tanımasına bir sorun varsa onu hemen fark etmesini sağlayacaktır.” (Ö17)

“Çocuk da kendini geliştirdiği için daha ön plana çıkar anlaşıldığı için daha mutlu, daha özgüvenli olabilir, kendini daha iyi ifade edebilir.” (Ö17)

“Şimdi bedensel olan fiziksel gelişimine katkı sağlar. Müziği anlama, müzikle kendini anlatabilme. Bedenini bir müzik aleti gibi kullanabilme, duygularını müzikle ifade edebilme, becerilerini geliştirir, dil becerilerini geliştirir.” (Ö9)

“Çocuklarla o an göz teması kuruyoruz, iletişime geçiyoruz aslında onlarla bir iletişimimiz oluyor. Sonra nasıl olur ifade ediyorlar, yani çocuk kendini müzikle ifade ediyor bence gerçekten. Çocuk kendini ifade edince mutlu oluyoruz yani bizde tatmin oluyoruz.” (Ö1)

Tablo 3 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin geliştirilecek kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminde çocuk merkezli öğrenme, kendini ifade etme, sosyal uyum, dil gelişimi ve ritmik farkındalık amaçlarını öne çıkardıkları görülmektedir. Öğretmenler yaklaşımın dil gelişimi, özgüven, etkileşim ve etkin katılım açısından olası katkılar sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Ancak bu bulgular çocukların dil gelişiminin doğrudan ölçülmesine değil, öğretmenlerin eğitim ve sınıf içi deneyimlerine dayalı görüşlerine ilişkindir.

Öğretmenlerin kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve destek gereksinimlerine ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kapsayıcı Orff-Schulwerk Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler ve Destek Gereksinimlerine İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Uygulamada karşılaşılan güçlükler ve destek gereksinimleri	Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler	Kalabalık sınıf ortamı	7	28,0
		Materyal ve müzik aleti yetersizliği	3	12,0
		Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği	3	12,0
		Öğrenci motivasyon eksikliği	2	8,0
		Davranış problemleri	2	8,0
		Bireysel farklılıklara uyum güçlüğü	2	8,0
		Uyum sorunları	2	8,0
		Dil farklılıklarına bağlı iletişim sorunları	2	8,0
		Dikkat süresinin kısa olması	1	4,0
		Öğretmen yeterlik eksikliği	1	4,0
Toplam			25	100,0
Öğretmenlerin pedagojik destek gereksinimleri	Nitelikli hizmet içi eğitim ihtiyacı	11	73,3	
	Mesleki seminerler	4	26,7	
Toplam			15	100,0

*Yüzdelere, “Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler” ($\Sigma f = 25$) ve “Öğretmenlerin pedagojik destek gereksinimleri” ($\Sigma f = 15$) kategorilerindeki toplam kod frekansları üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birden fazla yanıt verilebilen kategorilerde toplam frekans katılımcı sayısını ($n = 17$) aşabilmektedir. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamları %100’den $\pm 0,1$ sapabilir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında en sık belirtilen sorun kalabalık sınıf ortamıdır ($f = 7$, %28,0). Materyal ve müzik aleti yetersizliği ile hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği eşit sıklıkta bildirilmiştir (her biri $f = 3$, %12,0). Öğrenci motivasyon eksikliği, davranış problemleri, bireysel farklılıklara uyum güçlüğü, uyum sorunları ve dil farklılıklarına bağlı iletişim sorunları da eşit oranda belirtilmiştir (her biri $f = 2$, %8,0). Dikkat süresinin kısa olması ve öğretmen yeterlik eksikliği ise daha düşük oranlarda görülmüştür (her biri $f = 1$, %4,0). Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“...Çocukların dikkat süresinin kısa olması uygulama esnasında zorluk yaratabiliyor.” (Ö15)

“Dil bilmeyen çocuğa anlatmakta zorlanabilirsin. Yaşadıklarımın söyleyeyim sınıfta davranış problemi olan ya da işte yerinde duramayan çocuklara anlatmakta problem yaşıyabiliyorsunuz.” (Ö7)

“Katılmak istememesi genel olarak utangaç olmaları ya da dikkatleri çok dağılıyor grupta kalabalık olduğu için dikkat eksikliği gibi zorluklar yaşıyoruz.”

(Ö16)

“Çevre etkileşimi çocuğun yaşadığı çevrenin etkisi bence çok önemli. Bunlar olmayınca çocuklar hiç görmediği bir şeye çok çabuk adapte olamıyor çok fazla süreç gerektiriyor özellikle bizim bu bölgede yani. Çocukların ritim duygusu hiç yok müzik duygusu hiç yok burada çocukların önce beden diliyle ve kendini ifade etmesini öğretmemiz gerekiyor daha sonra Orff-Schulwerk eğitimine geçebiliyoruz.” (Ö8)

“Mesela çok kalabalık grupla çalıştığımızda daha biraz zor olabilir. Küçük gruplar halinde çalışmalar yapılabilir.” (Ö3)

“Sınıf sayılarımızı biz burada depremden dolayı hani bu sayılarla düştük normalde dediğim gibi 29, 30, 31 çıktığımız dönemler oldu. Bir okul öncesinde kaliteli bir eğitimden bahsetmek istiyorsak ideal sınıf mevcutlarıyla.” (Ö12)

Öğretmenlerin pedagojik destek gereksinimleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun (f=11, %73,3) “nitelikli hizmet içi eğitim” talep ettiği, ayrıca mesleki seminerlerin de (f=4, %26,7) istendiği anlaşılmaktadır. Görüş örneklerinden bazıları şöyledir:

“Yani böyle bizi yeni yöntemler yeni etkinlikler öğretecek etkin eğitimler olmalı. Bazen işte sosyal medyada görüyorum oyunların daha farklı oynandığına yani bunun gibi bizim ufukumuzu açacak bize yeni bakış açıları kazandıracak etkinlikler öğretilmesini eğitim verilmesini isterim.” (Ö13)

“Bence müzik üzerine bir eğitim alabilir. Enstrümanları kullanma üzerine bir eğitim olabilir.” (Ö3)

“Uzman bu yani bir uzmandan eğitim alsak çünkü bunlar güncelleştikçe program biz galiba eski kalıyoruz.” (Ö6)

“Ya pedagojik destek olarak bence bu tarz etkinlikler artırılmalı diye düşünüyorum, çünkü bizim gittiğimiz seminerler genelde kâğıt üzerinde olan uygulaması asla olmayan eğitimler ki bunlar artık okumak isteyen için her yerde bilgi çağında, teknoloji çağındayız her yerden ulaşabileceğimiz etkinlikler ama yaparak yaşayarak ve bu şekilde.” (Ö12)

“Seminer içeriğinde çocuklarla iletişimin biraz daha artırılması için neler yapılmalı olmalı bence. Bence mesela bu işte Suriyeli çocuklar için belki birazcık hani Arapça öğrenmeli öğretmen. Bence öğretmen gerçekten çocuğun derdini anlamak için çok önemli bu evet. Yani biraz boşanmış aile çocuğu için. Hani ben rehber öğretmenimizden çok destek aldım. Hani nasıl konuşmalıyım, ne yapmalıyım hocam diye.” (Ö1)

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde kalabalık sınıflar, materyal ve müzik aleti yetersizliği, hazır bulunuşluk farklılıkları, davranış sorunları ve dil farklılıklarına bağlı iletişim güçlüklerinin uygulama sürecini zorlaştırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin nitelikli hizmet içi eğitim ve mesleki seminer talepleri, geliştirilecek eğitimin yalnızca etkinlik örnekleriyle sınırlı kalmaması; uygulamalı öğretmen desteği, farklılaştırma ve materyal uyarlama boyutlarını da içermesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin eğitim içeriği ve yöntemler temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim İçeriği ve Yöntemler Temasına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Eğitim içeriği ve yöntemler	Hedef yaş grubu tercihleri	5-6 yaş	13	81,2
		4 yaş	3	18,8
Toplam			16	100,0
	Önerilen uygulama ve program süresi	Uzun süreli uygulama (≥ 30 dk)	5	31,3
		Bireysel farklılıklara göre süre belirlenmeli	4	25,0
		Orta süreli uygulama (20 dk)	2	12,5
		Kısa vadeli program (2-3 ay)	2	12,5
		Kısa süreli uygulama (≤ 15 dk)	1	6,3
		Orta vadeli program (5 ay)	1	6,2
		Uzun vadeli program (1 yıl)	1	6,2
Toplam			16	100,0
	Uygulama sıklığı tercihleri	Düşük sıklık (haftada bir gün)	5	29,4
		Yoğun sıklık (her gün)	4	23,5
		Yüksek sıklık (haftada üç gün)	3	17,7
		Orta sıklık (haftada iki gün)	3	17,6
		Esnek sıklık (ihtiyaca göre)	2	11,8
Toplam			17	100,0
	Materyal ve araç gereksinimleri	Ritim çubuklarının kullanımı	13	31,7
		Vurmalı çalgıların kullanımı	7	17,1
		İleri dönüşüm çalışmalarıyla materyal geliştirme	7	17,1
		Günlük yaşamdaki nesnelerle ritim oluşturma	3	7,3
		Ek materyal desteğine ihtiyaç duyulmaması	3	7,3
		Çoklu müzik aracı kullanımı	2	4,9
		Yaratıcı/özgün materyal tasarlama	2	4,9
		Teknolojik araç ve gereç kullanımı	2	4,9
		Basit ritim araçlarının kullanımı (zil vb.)	1	2,4
		Her çocuk için bireysel materyal sağlanması	1	2,4
Toplam			41	100,0
	Katılımı artırma yöntemleri	Müzikle dikkat ve motivasyonun sağlanması	8	47,1
		Öğrenci merkezli uygulama	3	17,6
		Dikkat çekici materyal kullanımı	3	17,6

Tema	Kategori	Kod	f	%
		Oyun temelli öğrenme	2	11,8
		Akran etkileşimi	1	5,9
Toplam			17	100,0
		Aktif katılımlı etkinlikler	9	40,9
		Tekerleme ve ritim çalışmaları	4	18,2
		Oyun temelli etkinlikler	3	13,6
	Orff-Schulwerk yaklaşımıyla kullanılan en etkili içerikler	Ritim çalışmaları	2	9,1
		Drama çalışmaları	2	9,1
		Tamamlama etkinlikleri	1	4,6
		Müzikli oyun ve dramatizasyon	1	4,5
Toplam			22	100,0

*Yüzdele; “Hedef yaş grubu tercihleri” ($\Sigma f = 16$), “Önerilen uygulama ve program süresi” ($\Sigma f = 16$), “Uygulama sıklığı tercihleri” ($\Sigma f = 17$), “Materyal ve araç gereksinimleri” ($\Sigma f = 41$), “Katılımı artırma yöntemleri” ($\Sigma f = 17$) ve “Orff-Schulwerk yaklaşımıyla kullanılan en etkili içerikler” ($\Sigma f = 22$) kategorilerindeki toplam kod frekansları üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birden fazla yanıt verilebilen kategorilerde toplam frekans katılımcı sayısını ($n = 17$) aşabilmektedir. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamaları %100’den $\pm 0,1$ sapabilir.

Tablo 5’te yaş grubu tercihi incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($f=13$, %81,2) Orff-Schulwerk uygulamaları için 5-6 yaş grubunu daha uygun bulduğu, 4 yaş grubunun ise daha düşük oranda ($f=3$, %18,8) tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgu, yaklaşımın dil, ritim ve motor beceriler açısından daha hazır bulunan okul öncesi son dönem çocuklarıyla daha verimli uygulanabileceğine işaret etmektedir.

Önerilen uygulama ve program süresine ilişkin bulgular, tek bir oturum süresi ile programın genel süresi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Tek oturumda en sık tercih edilen sürenin 30 dakika ve üzeri ($f=5$, %31,3) olduğu; bunu bireysel farklılıklara göre süre belirlenmesi gerektiğini belirtenlerin ($f=4$, %25,0), orta süreli uygulamanın (20 dakika) ($f=2$, %12,5) ve kısa süreli uygulamanın (≤ 15 dakika) ($f=1$, %6,3) izlediği görülmektedir. Programın genel süresi açısından ise kısa vadeli program (2-3 ay) ($f=2$, %12,5) ile öne çıkarken, orta vadeli program (5 ay) ($f=1$, %6,2) ve uzun vadeli program (1 yıl) ($f=1$, %6,2) daha düşük oranlarda belirtilmiştir. Öğretmenlerin dörtte biri, sürenin çocukların bireysel farklılıklarına göre esnek biçimde belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitimin sıklığına bakıldığında, en yaygın görüş haftada bir gündür ($f=5$, %29,4); bunu her gün ($f=4$, %23,5), haftada üç gün ($f=3$, %17,7) ve haftada iki gün ($f=3$, %17,6) tercihleri izlemekte, esnek sıklık (ihtiyaca göre belirleme) ise en düşük orana ($f=2$, %11,8) sahiptir. Bu bulgular, öğretmenlerin düzenli ancak aşırı yoğun olmayan bir uygulama sıklığını tercih ettiğini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Hani uzun soluklu ama gün içerisinde mesela en az bir 30 dakika bu etkinliği yapmak çocuklar için çok faydalı olduğunu düşünüyorum yani. Bence bizim sınıf düzeyinde her gün uygulanabilir etkinlikler çünkü ben sınıfta yapıyordum her gün bir mola gibi düşünün bu tarz etkinlikleri ve okulda misafirin çubukları

vardı. İşte o eğitimden sonra ben taşlar getirtmişim sınıfa ya da kavanoz kapaklarını kullandık ve o “al, ver vur” etkinliğe her gün söylüyorlardı mesela. Öğretmenim hadi bunu yapalım her gün yapalım.” (Ö12)

20-30 dk ideal olur diye düşünüyorum (Ö14)

Yani iki eğitim döneminde de uygulanabilmeli bence birinci dönem ve ikinci dönem uygulanmalı. (Ö6)

2-3 ay gibi bir süre olabilir (Ö2)

Materyal, araç ve gereksinimler kategorisinde, ritim çubuklarının kullanım durumu ($f=13$, %31,7); vurmalı çalgıların kullanımı ile ileri dönüşüm çalışmalarıyla materyal geliştirme her biri ($f=7$, %17,1); günlük yaşamdaki nesnelerle ritim oluşturma ile ek materyal desteğine ihtiyaç duyulmaması her biri ($f=3$, %7,3); çoklu müzik aracı kullanımı, yaratıcı/özgün materyal tasarlama ve teknolojik araç ve gereç kullanımı her biri ($f=2$, %4,9); basit ritim araçlarının kullanımı ile her çocuk için bireysel materyal sağlanması ise her biri ($f=1$, %2,4) düzeyindedir. Öğretmenlerin materyal konusunda temel ritim araçlarını tercih ettiği, aynı zamanda geri dönüşüm malzemeleriyle de yaratıcı çözümler geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıdadır:

“Ses sistemi yani bilgisayar ve ses sistemi. Onlar şart bence onun haricinde ritim çubukları olabilir ziller olabilir.” (Ö6)

“İlk olarak materyallerden daha çok üretilen yaratıcılığı geliştiren materyalleri tercih ediyorum. Çünkü çoğu ritmi bir iki taşla da yapabilirsin. İki tane ağaç kabuğuyla da yapabilirsin. Ağaçtan iki tane odunla da yapabilirsin işte. O yüzden her türlü araç kullanılabilir.” (Ö9)

“Yani öncelikle müzik aletlerinin temin edilmesi lazım. Temin edilmiyorsa bile hani çocukların yapmış kendilerinin emek vererek yaptıkları materyalleri açıkçası daha çok seviyorlar.” (Ö11)

“Sınıfımızda her şeyimiz vardı ihtiyacımız yoktu.” (Ö1)

“Yani ritim çubukları kullanılabilir, marakaslar kullanılabilir çocuklar kendi marakaslarını kendileri yapabilir. En azından daha etkili olur çocukların kendi kullanacağı materyalleri yapmaları.” (Ö7)

Katılımı artırma yöntemlerine bakıldığında, müzikle dikkat ve motivasyonun sağlanması ($f=8$, %47,1); öğrenci merkezli uygulama ile dikkat çekici materyal kullanımı her biri ($f=3$, %17,6); oyun temelli öğrenme ($f=2$, %11,8) ve akran etkileşimi ($f=1$, %5,9) oranındadır. Bu sonuçlar, müziğin doğrudan öğrenci katılımını motive eden temel araç olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Aşağıda bazı görüşler sunulmuştur:

“Mesela sevdiği bir arkadaşıyla yeri geliyor mesela halka oyunu oluşturuyoruz ya işte ortaya geçip de mesela hani belli hareketler yapıyorlar. Ya da hani müzik aletlerini kullanarak belli ritimler oluşturuyorlar. Sevdiği bir arkadaşıyla onun o ortama dâhil edebilmek çok daha kolay kolay oluyor.” (Ö13)

“Ben üniversitedeyken gitar eğitimi almıştım. Gitarımın üzerine işte iki tane göz yaptım. Böyle gitarıma isimlendirdim. Onun gibi mesela müzik aletlerini canlandırarak yani onlara bir kişiliği varmış gibi işte isim vererek kaç göz

yaparak. Böylelikle müzik etkinliklerine çocukların katılımını daha da artırdı. Çünkü dedim ki mesela ismini Bobo diyelim. Bobo bugün size müzik çalacakmış diyerekten çocuklara işte hem onun sorularını gitar üstünden ya da işte o canlandırdığım materyal üstünden soru sorarak kişiselleştirerek çocuklarla karşılıklı bir böyle etkileşim sağlamıştım. Çocukların sempatisini kazanmasını sağlıyoruz.” (Ö9)

“Söyleneni tekrar ettirerek, ritim tutturarak ondan sonra ne bileyim. Hani biz şunu da yapıyoruz “söylediğimin tersini yap”. Bunu çok yapıyoruz. Bununla gerçekten çok eğleniyorlar. Evet, mesela ben sağa git diyorum, sola gidiyor arkaya git diyorum, öne gidiyor. Söylenenin tersine oyunu çok hoşlarına gidiyor.” (Ö1)

“Oyundan yararlanırdım büyük ihtimalle. Okul öncesi deyince aklıma da hep sadece oyun geliyor en çok.” (Ö7)

Orff-Schulwerk yaklaşımıyla kullanılan en etkili içerikler incelendiğinde aktif katılımlı etkinlikler (f=9, %40,9), tekerleme ve ritim çalışmaları (f=4, %18,2), oyun temelli etkinlikler (f=3, %13,6), ritim çalışmaları ile drama çalışmaları her biri (f=2, %9,1), tamamlama etkinlikleri (f=1, %4,6) ve müzikli oyun ve dramatizasyon (f=1, %4,5) tercih edilen içerikler olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin Orff-Schulwerk yaklaşımında etkileşimi ve aktif katılımı merkeze alan içerikleri en verimli bulduğuna işaret etmektedir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“İçerisinde oyun olan bütün etkinlikler olabilir. Oyun aktif katılımı sağlar herkesin yani bir araya getirir her şeyi destekler.” (Ö14)

“Devamını sen getir tamamlama dediğimiz Orff-Schulwerk etkinlikleri var. Şarkısını tamamlama hareketini tamamlama bence bunlar çok etkili oluyor.” (Ö8)

“Dramatizasyon şeklinde olanlar hem konuşmaları hem aralarındaki becerileri açısından hem müziği daha rahat ezberlemeleri hareketleriyle beraber daha rahat ezberlemeleri açısından faydalı olabilir.” (Ö4)

“Kaplumbağa” şarkısını çok sevdiler onunla yaptığımız Orff-Schulwerk etkinliği var. “Bu nedir” ritim çalışması yapmıştık. Kendileri yaptı çocuklar çok eğlendi yaparken.” (Ö15)

“Benim için hepsi değerli yani bilmiyorum ama hepsi, mesela nasıl diyeyim ki hepsinin ayrı bir katkısı var aslında. En çok hani ney deseniz bana yine ritim çubukları diyeceğim. Etkinlik yani ben bunu bu sene çok uyguladım, gerçekten çocuklar da çok seviyorlar.” (Ö1)

Bu bulgular, öğretmenlerin Orff-Schulwerk yaklaşımını uygularken 5-6 yaş grubunu, haftada bir günlük oturumları, ritim çubukları başta olmak üzere basit ve dönüştürülebilir materyalleri, müzik temelli katılım yöntemlerini ve aktif katılımlı etkinlikleri tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Süre konusunda ise 30 dakika ve üzeri uygulamalar ile bireysel farklılıklara göre esneklik öne çıkmaktadır.

Tablo 6’da öğretmenlerin ölçme, değerlendirme ve geri bildirim süreci teması ile ilgili görüşlerine yönelik kodların frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Ölçme, Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreci Teması ile İlgili Görüşlerine Yönelik Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	f	%		
Ölçme, değerlendirme ve geri bildirim süreci	Değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler	Gözlem	14	50,0		
		Eğitsel uygulamalar	6	21,4		
		Portfolyo	3	10,7		
		Derecelendirme ölçeği	1	3,6		
		Soru-cevap	1	3,6		
		Görüşme	1	3,6		
		Kontrol listesi	1	3,6		
		Anekdor kaydı	1	3,6		
Toplam			28	100,0		
	Uygulamanın iyileştirilmesine yönelik geri bildirimler	Öğretmenlere yönelik eğitimlerin artırılması	11	57,9		
		Materyal eksikliklerinin giderilmesi	2	10,5		
		Aile katılımının artırılması	1	5,3		
		Sınıf mevcutlarının azaltılması	1	5,3		
		Eğitimin yaygınlaştırılması	1	5,3		
		Okul bütçelerinin artırılması	1	5,3		
		Orff-Schulwerk ve drama etkinliklerinin artırılması	1	5,3		
		Düzenli (haftalık) uygulama	1	5,3		
		Toplam			19	100,0

*Yüzdeleler, “Değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler” ($\Sigma f = 28$) ve “Uygulamanın iyileştirilmesine yönelik geri bildirimler” ($\Sigma f = 19$) kategorilerindeki toplam kod frekansları üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birden fazla yanıt verilebilen kategorilerde toplam frekans katılımcı sayısını ($n = 17$) aşabilmektedir. Ondalık değerlerin yuvarlanması nedeniyle yüzde toplamaları %100’den $\pm 0,1$ sapabilir.

Tablo 6’da değerlendirmede kullanılan yöntem ve teknikler kategorisi incelendiğinde gözlem ($f=14$, %50,0) ve eğitsel uygulamalar ($f=6$, %21,4) yöntemlerinin öne çıktığı, bunları portfolyo kullanımının ($f=3$, %10,7) takip ettiği görülürken derecelendirme ölçeği ($f=1$, %3,6), soru-cevap, görüşme, kontrol listesi ve anekdot kaydı (her biri $f=1$, %3,6) gibi yöntemler daha az tercih edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde büyük oranda gözleme dayalı, biçimlendirici ve doğal süreç içinde yapılan değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Standart ya da yarı yapılandırılmış araçlar (derecelendirme ölçeği, kontrol listesi vb.) çok sınırlı düzeyde kullanılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin bu tür araçlara yeterince hâkim olmadığını ya da Orff-Schulwerk yaklaşımının yaratıcı ve süreç temelli olmasından dolayı bu araçları uygun bulmadığını düşündürmektedir.

Derecelendirme ölçeği kullandık, okul olarak kullandık. (Ö11)

Soru cevap yöntemini kullanırım gün sonu değerlendirmelerinde etkinlik değerlendirmelerinde. (Ö10)

Doğal gözlemi kullanırım başka da aklıma gelmiyor. (Ö14)

Değerlendirme formlarını kullanabiliriz o zaman süreci değerlendirme formları mı? Yani en büyük etken burada değerlendirme için çocuğu gözlemlemek olduğunu düşünüyorum. (Ö4)

Mesela sohbet edebilirim daire şeklinde toplanıp işte nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorlar. (Ö3)

Oyun yöntemini kullanırım yani ritimle her şeyi öğrenebiliyoruz çocuklara bir horoz sesini bile ritimle oyun haline getirebiliyoruz onun davranışlarını bu şekilde gözlemleyebiliyorum. (Ö13)

Uygulamanın iyileştirilmesine yönelik öğretmenlerin geri bildirimleri incelendiğinde, en yüksek oranda ($f=11$, %57,9) “öğretmenlere yönelik eğitimlerin artırılması” gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmek istediklerini ve mevcut olanakları yetersiz bulduklarını göstermektedir. Diğer öneriler; materyal eksikliklerinin giderilmesi ($f=2$, %10,5), aile katılımının artırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması (her biri $f=1$, %5,3), eğitimin yaygınlaştırılması, okul bütçelerinin artırılması, Orff-Schulwerk ve drama etkinliklerinin artırılması ve düzenli haftalık uygulamadır (her biri $f=1$, %5,3). Önerilerin çeşitliliği, öğretmenlerin Orff-Schulwerk yaklaşımının etkili biçimde uygulanabilmesi için tek boyutlu değil; eğitim, materyal, fiziki koşullar, aile katılımı ve program bütünlüğü gibi birden çok boyutta iyileştirmeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

“Veli de dahil edebiliriz buna yani Orff-Schulwerk’e. Eğitimde şöyle bir çalışma yapacağız siz de evde buna benzer bir çalışmayla destekleyebilirsiniz ya da farklı materyallerle bize dönüş yapıp burada bize bir sunum gibi bir şey çocukla birlikte bir şey sunabilirsiniz.” (Ö17)

“Sınıf sayılarımızı düzenlemeliyiz, biz burada depremden dolayı hani bu sayılarla düştük normalde dediğim gibi 29, 30, 31 çıktığımız dönemler oldu. Bir okul öncesinde kaliteli bir eğitimden bahsetmek istiyorsak ideal sınıf mevcutlarıyla devam etmeliyiz.” (Ö12)

“Drama çalışmaları eklenebilir bu kadar.” (Ö2)

“MEB’de bulunan öğretmenlerle üniversitedeki hocalar arasında bir akademik iletişim sağlanmalıdır. Bizlere onlar seminer vermeli. Aldığımız hizmet içi eğitimde eğitim verenler akademisyenler kadar donanımlı değil. Teknoloji çok gelişti yani. Online olarak eğitimler verilebilir. Eğitimler zorunlu olmamalı. Katılmak istiyoruz ama müsait olamıyoruz o zaman da verimli geçmiyor mesela çocuğum hasta oluyor veya bakıcıyı ayarlayamıyoruz. Keşke esnek tarihler verilse biz de uygunluk durumumuza göre katılsak yani daha verimli olur bence.” (Ö14)

“Öğretmenlere daha sık yapılabilir Orff-Schulwerk gibi eğitimler seminer dönemlerinde özellikle zorunlu tutulabilir.” (Ö5)

“Çocukların aktif katılmasını sağlayan bizim de aktif katıldığımız etkinlikler

MEB tarafından daha çok düzenlenebilir.” (Ö10)

Tablo 6 genel olarak, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde belirli yöntemlere yoğunlaştığını ve uygulamanın niteliğinin artırılmasına yönelik çok yönlü öneriler geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, Orff-Schulwerk yaklaşımının okul öncesi eğitimde daha etkin ve sistematik bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı ve sürece dayalı değerlendirme becerilerini de kapsayan hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, ayrıca materyal desteği ve fiziki koşulların iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada deprem bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler yaklaşımı müziksel becerilerin yanında dil ve iletişim, kendini ifade etme, sosyal etkileşim, aktif katılım ve duygusal rahatlama ile ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte bu sonuçlar çocuklarda ölçülmüş bir gelişimi değil, öğretmenlerin yaklaşımın olası katkılarına ilişkin algılarını göstermektedir. Dolayısıyla tartışmada Orff-Schulwerk'in pedagojik olanakları; deprem sonrası eğitimin güvenli, kapsayıcı ve travma duyarlı biçimde sürdürülmesi gerekliliğiyle birlikte ele alınmalıdır.

Öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda geçici koruma altındaki çocukların, özel gereksinimli çocukların, dil ve iletişim güçlüğü yaşayanların ve depremden farklı biçimlerde etkilenmiş çocukların bir arada bulunması, kapsayıcılığı yalnızca engel durumuna indirgemeyen çok boyutlu bir çerçeveyi gerekli kılmaktadır. UNESCO (2020), kapsayıcı eğitimin dil, göç veya yerinden edilme, sosyoekonomik koşullar ve yetersizlik gibi kesişen farklılıklar nedeniyle dışlanma riski yaşayan bütün öğrencilerin katılımını ve öğrenmesini güvence altına alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede çalışmada belirtilen kalabalık sınıflar, dil bariyerleri, materyal eksikliği ve bireysel farklılıklara uyum güçlüğü yalnızca uygulama sorunları değil, çocukların etkinliklere eşit ve anlamlı katılımını sınırlayabilecek kapsayıcılık engelleridir. Kapsayıcı müzik eğitimi alanyazını da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim, özel eğitim bilgisi, iş birliği ve yeterli kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Kahriman Pamuk & Bal, 2019; Mommo vd., 2025). Bu nedenle geliştirilecek eğitimin ortak etkinliğe fiziksel katılımın ötesine geçerek farklı dilsel, gelişimsel ve psikososyal gereksinimlere göre uyarlanabilir yönergeler, alternatif ifade yolları, küçük grup düzenlemeleri ve erişilebilir materyaller içermesi gerekir.

Araştırmanın deprem bağlamındaki bulguları, öğretmenlerin çocuklarda kaygı, korku, güvensizlik, dikkat güçlüğü, sosyal geri çekilme, oyun katılımında azalma ve dil-iletişim becerilerinde gerileme gözlemlediklerini göstermektedir. Temeltürk vd. (2025), 2023 depremlerini yaşayan okul öncesi çocuklarda akut stres ve travma sonrası stres belirtilerinin belirginleştiğini; Aydos vd. (2025) ise öğretmenlerin deprem sonrasında çocuklarda kaygı, bağımlılık, gerileyici davranışlar, iletişim değişiklikleri ve deprem temalı oyunlar gözlemlediğini bildirmiştir. Bu çalışmalarla mevcut bulgular arasındaki benzerlik, deprem sonrası sınıfın yalnızca akademik öğrenmenin sürdürüldüğü bir yer değil, güven duygusunun, günlük rutinlerin, iletişimin ve sosyal bağların yeniden kurulmasını destekleyen bir ortam olarak ele

alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Acil durumlarda eğitimin güvenli, ilgili, kapsayıcı ve süreklilik sağlayan öğrenme fırsatları sunması; çocukların korunma ve psikososyal destek gereksinimleriyle bağlantılı biçimde planlanması beklenmektedir (INEE, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin güvenli sınıf ortamı, duygusal rahatlama, aktif katılım ve sosyal uyuma yaptıkları vurgu, deprem sonrası eğitimin iyileştirici rutinler ve aidiyet duygusu oluşturma işleviyle örtüşmektedir. Ancak Orff-Schulwerk etkinliklerinin klinik ya da terapötik müdahalenin yerine geçtiği sonucuna varılmamalıdır. Bu bağlamda yaklaşım, okul ortamında ritim, tekrar, hareket, oyun ve grup etkileşiminden yararlanarak travma-duyarlı eğitimde önem verilen güvenli, destekleyici, öngörülebilir ve katılımcı öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilecek pedagojik bir araç olarak değerlendirilebilir (Avery vd., 2021). Bununla birlikte yaklaşım, klinik bir ruh sağlığı müdahalesinin yerine geçmemekte; yoğun veya çocuğun günlük işlevselliğini etkileyen travma belirtilerinde okul rehberlik hizmetleri ve ruh sağlığı uzmanlarıyla iş birliği kurulması gerekmektedir (Inter-Agency Standing Committee [IASC], 2007).

Orff-Schulwerk'in konuşma, ritim, hareket, doğaçlama ve grup etkinliklerini bütünleştirmesi, farklı dil düzeylerindeki çocukların yalnızca sözel yanıtla sınırlı kalmadan beden, ses, jest, ritim ve taklit yoluyla ortak etkinliğe katılmasına olanak verebilir. Bu özellik hem kapsayıcı katılım hem de deprem sonrasında güvenli sosyal etkileşimin yeniden kurulması bakımından anlamlıdır. Erken çocuklukta aktif müzik yaşantılarının iletişimsel ve sosyal gelişim göstergeleriyle ilişkili olduğu (Gerry vd., 2012) ve müzik temelli etkileşimlerin ortak dikkat, karşılıklı katılım ve sosyal bağ kurmayı destekleyebildiği belirtilmektedir (Nguyen vd., 2023). Bununla birlikte bu ilişkiler mevcut çalışma açısından nedensel bir etki kanıtı değildir; öğretmenlerin olumlu değerlendirmelerinin, yaklaşımın çocuk merkezli ve çoklu ifade biçimlerine açık yapısıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Dil gelişimi açısından öğretmenlerin kelime dağarcığı, iletişim, ses farkındalığı, ritmik konuşma ve kendini ifade etmeyi öne çıkarmaları araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkilidir. Müzik ve dil arasındaki ortak ritmik ve zamansal örüntüler ile müzik eğitiminin fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlığın bazı boyutlarıyla ilişkisi önceki çalışmalarda tartışılmıştır (Eccles vd., 2021; Pino vd., 2023). Buna karşın mevcut çalışmada çocukların dil becerileri ölçülmemiş, sınıf içi uygulamalar gözlenmemiş ve öğretmen beyanları başka veri kaynaklarıyla doğrulanmamıştır. Bu nedenle bulgu, kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin dil gelişimini artırdığını değil; öğretmenlerin geliştirilecek eğitimde dil ve iletişim hedeflerine merkezi bir yer verilmesini gerekli gördüklerini göstermektedir.

Eğitim içeriği ve yöntemler temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Orff-Schulwerk uygulamaları için beş-altı yaş grubunu daha uygun bulduğu ve bu uygulamaların esnek olmakla birlikte planlı bir süre ve sıklıkta yürütülmesi gerektiği görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenler, uygulama sürecinde erişilebilir ve ekonomik materyalleri ön planda tutmakta; ileri dönüşüm yoluyla yaratıcı materyal üretimini de önemli bir destek unsuru olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, Yücesan'ın (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmayla örtüşmektedir; söz konusu çalışmada öğretmenlerin Orff temelli uygulamalarda konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket, dans ve

çeşitli malzemelerden enstrüman yapma etkinliklerine yer verdiği saptanmıştır. Orff-Schulwerk yaklaşımının erken çocuklukta esnek, hareket temelli ve çocuk merkezli biçimde uygulanması gerektiğine ilişkin bu çıkarım; Liu'nun (2025) üç-beş yaş çocuklarla yürüttüğü çalışmasıyla da uyumludur. Liu (2025), Orff-Schulwerk'in şarkı söyleme, hareket, ritmik konuşma, beden perküsyonu, doğaçlama ve grup etkinlikleri aracılığıyla ritmik becerileri desteklediğini ortaya koymaktadır. Papazachariou-Christoforou (2022) da hareketin erken çocukluk müzik eğitiminin ayrılmaz bir bileşeni olduğunu vurgulayarak Orff yaklaşımının müzik, hareket ve konuşmayı bir bütün olarak ele aldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda etkinliklerin ritim, tekerleme, oyun ve drama gibi içeriklerle bütünleştirilmesinin, çocukların dikkatini çekmede ve etkin katılımı sağlamada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Çalışmanın ölçme ve değerlendirme bulgularına göre öğretmenler, Orff-Schulwerk uygulamalarında en çok gözleme dayalı değerlendirme yöntemine başvurmaktadır. Gözlem, çocukların doğal öğrenme süreçlerini izlemek açısından gelişimsel olarak uygun ve değerli bir yöntemdir. Ancak portfolyo, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi, anekdot kaydı, soru-cevap ve görüşme gibi yöntemlerin oldukça sınırlı kullanılması, öğretmenlerin süreç değerlendirme araçlarını çeşitlendirme konusunda desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Orff-Schulwerk gibi süreç temelli, yaratıcı ve katılımcı bir yaklaşımda değerlendirme, yalnızca çocuğun etkinliğe katılıp katılmadığının belirlenmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Çocuğun yönergeyi anlama düzeyi, ritme eşlik etme biçimi, sözel ifade kullanımı, sıra alma davranışı, akranıyla etkileşimi, duygusal katılımı, kelime kullanımı ve etkinlik sonrası kendini ifade etme becerisi gibi göstergeler sistematik biçimde izlenmelidir. Bu doğrultuda geliştirilecek eğitim kapsamında öğretmenlere gözlem formları, kontrol listeleri, gelişimsel rubrikler, öğretmen günlükleri ve portfolyo temelli değerlendirme örnekleri sunulması yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin nitelikli hizmet içi eğitim, materyal, uzman desteği ve farklılaştırılmış etkinlik örneklerine duydukları gereksinim, depresyon ve kapsayıcılık bağlamları birlikte düşünüldüğünde daha kritik hâle gelmektedir. Aydos vd. (2025), depresyondan etkilenen okul öncesi öğretmenlerinin çocukların değişen duygusal ve davranışsal gereksinimlerine yanıt verirken kendi psikolojik yükleri, sınırlı destek ve altyapı sorunlarıyla da karşılaştıklarını göstermiştir. INEE (2024) ise acil durum eğitiminde öğretmenlerin iyi oluşunun, mesleki desteğin, güvenli öğrenme ortamlarının ve toplumla iş birliğinin eğitim niteliğinin temel bileşenleri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda geliştirilecek kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitimi yalnızca etkinlik örneklerinden oluşmamalı; travma belirtilerini tanıma ve uygun hizmetlere yönlendirme, farklılaştırılmış katılım, dilsel destek, materyal uyarlama, süreç değerlendirme ve öğretmen iyi oluşu boyutlarını içeren uygulamalı ve süreklilik gösteren bir mesleki gelişim yapısıyla desteklenmelidir.

Sonuç olarak bulgular, depresyon bölgesinde çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik kapsayıcı Orff-Schulwerk eğitiminin üç birbirine bağlı eksenle yapılandırılması gerektiğini düşündürmektedir: dil ve iletişim amaçları, bütün çocukların anlamlı katılımını sağlayan kapsayıcı uyarlamalar ve depresyon sonrası güven ile psikososyal iyi oluşu gözetken travma duyarlı uygulamalar. Orff-Schulwerk'in ritim, hareket, oyun ve çoklu ifade yolları bu eksenleri bir araya getirmek için pedagojik bir olanak sunabilir; ancak yaklaşımın yararı öğretmen

görüşlerine dayanmakta ve çocuklar üzerindeki etkisi bu çalışmada sınanmamaktadır. Bu nedenle geliştirilecek eğitimin etkililiği, ilerleyen çalışmalarda çocukların dil ve katılım göstergeleri, sınıf içi gözlemler ve farklı paydaşların görüşleriyle değerlendirilmelidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma, yalnızca Osmaniye il merkezinde görev yapan 17 okul öncesi öğretmeninin görüşleri ve tek temel veri kaynağı olan yapılandırılmış görüşmelerle sınırlıdır. Görüşme bulguları sınıf içi gözlem, belge incelemesi veya farklı katılımcı gruplarından elde edilen verilerle desteklenmediğinden, veri kaynağı ve yöntem çeşitliliğine dayalı üçgenleme yapılamamıştır. Araştırmada aynı 20 açık uçlu sorunun bütün katılımcılara aynı sırayla yöneltilmesi görüşmeler arasında karşılaştırılabilirliği artırmış ve soruların yöneltilme biçiminden kaynaklanabilecek araştırmacı değişkenliğini azaltmıştır. Bununla birlikte, görüşmenin önceden hazırlanan sorularla sınırlandırılması, yanıtlarda ortaya çıkan bazı özgün konuların görüşme sırasında ayrıntılandırılmasını engellemiş olabilir. Görüşmelerin yaklaşık 20–25 dakika sürmesi tek başına yanıt derinliğinin bir göstergesi sayılmamakla birlikte, formun kapsamı ve sabit soru düzeniyle birlikte değerlendirilmelidir.

Araştırmada katılımcı teyidi yapılmamıştır. Ses kayıtlarının alınması, görüşme sırasında yazılı not tutulması, görüşme dökümlerinin kontrol edilmesi ve iki araştırmacının verileri bağımsız biçimde kodlaması araştırma sürecinin tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini desteklemiştir. Ancak bu işlemler, katılımcı teyidi ile farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasının sağlayabileceği katkıların yerini bütünüyle tutmamaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

Çalışma grubunun oluşturulmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve Orff-Schulwerk yaklaşımına ilişkin hizmet içi eğitim, seminer, kurs ya da akademik ders almış olmaları bir katılım ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt, araştırma konusu hakkında belirli düzeyde bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerden konuya dayalı ve ayrıntılı görüşler elde edilmesine hizmet etmiştir. Orff-Schulwerk ve kapsayıcı eğitim hakkında herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin yaklaşımın içeriği, uygulanabilirliği ve uygulama gereksinimleri hakkında yeterince ayrıntılı değerlendirme yapmalarının güç olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte bu seçim ölçütü, konuya daha fazla ilgi duyan, kapsayıcı eğitime ve Orff-Schulwerk yaklaşımına daha olumlu yaklaşan öğretmenlerin çalışma grubunda yer alma olasılığını artırmış olabilir. Bu nedenle söz konusu ölçüt yöntemsel bir hata olarak değil, bulguların kapsamını ve eğitim almamış öğretmenlere aktarılabilirliğini sınırlandıran olası bir örneklem yanlılığı olarak değerlendirilmelidir. Araştırmada ortaya çıkan olumlu görüşlerin yorumlanmasında çalışma grubunun bu özelliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca katılımcıların bildirdiği hizmet içi seminerlerin, uygulamalı kursların, eğitim programlarının ve akademik derslerin süresi, içeriği, sağlayıcısı ve güncelliği katılımcı düzeyinde ayrıntılı olarak kaydedilmemiştir. Bu nedenle kısa süreli bir seminer ile kapsamlı uygulamalı veya akademik bir eğitim arasındaki farklılıkların öğretmen görüşlerine nasıl yansıdığı analiz edilememiştir. Katılımcıların eğitim almış olmaları, kapsayıcı eğitim ve Orff-Schulwerk yaklaşımı hakkında aynı düzeyde bilgiye, deneyime ve uygulama yeterliğine sahip oldukları anlamına gelmemektedir.

Dolayısıyla alınan eğitimlerin kapsam ve nitelik bakımından farklılaşması da öğretmen görüşlerini etkilemiş olabilir.

Benzer şekilde öğretmenlerin Orff-Schulwerk'i sınıflarında kullanma sıklıkları, uygulama süreleri ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin yaklaşımın temel ilkelerine uygunluğu sınıf içi gözlem yoluyla doğrulanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin Orff-Schulwerk konusundaki bilgi ve uygulama yeterliklerinin karşılaştırılmasını ve görüşlerinde değerlendirdikleri uygulamaların yaklaşımı ne ölçüde temsil ettiğinin kesin olarak belirlenmesini sınırlandırmıştır. Katılımcıların eğitim geçmişlerindeki ve uygulama deneyimlerindeki bu olası farklılıklar, bulguların büyük ölçüde olumlu yönde ortaya çıkmasına katkıda bulunmuş olabilir. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, doğrulanmış uzman değerlendirmeleri veya Orff-Schulwerk uygulamalarının çocuklar üzerindeki ölçülmüş etkileri olarak değil, farklı eğitim ve uygulama geçmişlerine sahip öğretmenlerin öz bildirimlerine dayanan görüş ve algılar olarak yorumlanmalıdır.

Araştırmacıların kapsayıcı eğitime ve Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik olumlu tutumları da görüşme sorularının hazırlanması, katılımcı ifadelerinin yorumlanması ve kodlama süreci üzerinde etkili olabilecek bir yanlılık kaynağıdır. Bütün katılımcılara aynı soruların aynı sırayla yöneltilmesi ve kodlamaların iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmesi bu etkiyi azaltmaya yönelik önlemler olmakla birlikte, araştırmacı etkisini tamamen ortadan kaldırmamaktadır. Bu nedenle bulgular değerlendirilirken araştırmacıların konuya ilişkin konumları ve olumlu yönelimleri dikkate alınmalıdır.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, bulguların geniş bir evrene genellenmesi anlamına gelmemektedir. Aktarılabirlik, araştırmanın yürütüldüğü bağlamın, katılımcı özelliklerinin ve araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması yoluyla bulguların benzer koşullardaki uygunluğunun araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından değerlendirilebilmesini ifade etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda araştırmada Osmaniye'nin deprem sonrası koşulları, örnekleme ölçütleri, çalışma grubunun özellikleri ve veri toplama dönemi ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bulguların farklı illere veya katılımcı gruplarına doğrudan genellenebileceği ileri sürülmektedir. Bununla birlikte bulguların, benzer afet sonrası koşullara ve katılımcı özelliklerine sahip bağlamlarda ne ölçüde kullanılabileceği araştırmacı ve uygulayıcıların değerlendirmesine bırakılmıştır. Ayrıca afet sonrası koşulların değişken ve dinamik yapısı nedeniyle öğretmen görüşlerinin yalnızca verilerin toplandığı dönemdeki deneyim ve gereksinimleri yansıttığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekteki çalışmalara yönelik geliştirilen öneriler şöyledir:

Uygulama açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca kuramsal bilgiyle sınırlandırılmaması, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve etkin katılıma dayalı biçimde planlanması önerilmektedir. Eğitimlerin alan uzmanları veya akademisyenler tarafından yürütülmesi ve öğretmenlere esnek katılım olanakları sunulması, eğitimlerin niteliğini ve erişilebilirliğini artırabilir.

Orff temelli etkinliklerin niteliğini etkileyen sınıf mevcutlarının uygun düzeye çekilmesi ve sınıf ortamlarının kapsayıcı eğitime olanak verecek biçimde

düzenlenmesi önerilmektedir. Materyal yetersizliğini azaltmak amacıyla öncelikle temel ritim ve müzik araçları ile gerekli teknolojik araçların sağlanması yararlı olabilir.

Afet sonrası süreçte yürütülecek uygulamaların travma duyarlı biçimde, gerektiğinde küçük gruplarla ve çocukların bireysel hazır bulunuşlukları dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte rehber öğretmenler ve ailelerle iş birliği içinde desteklenmesi önem taşımaktadır.

Gelecekte Orff yaklaşımının kapsayıcı ve afet sonrası gruplarda dil, sosyal-duygusal gelişim ve travma sonrası uyum üzerindeki etkilerini farklı bölgelerde, daha büyük örneklemelerle ve deneysel ya da boylamsal desenlerle inceleyen çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin sınıf içi gözlem ve belge incelemesi gibi farklı veri kaynaklarıyla desteklendiği karma yöntem araştırmalarına yer verilebilir. Kapsayıcı eğitim ve Orff-Schulwerk konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar da gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte eğitim almamış öğretmenlere yöneltilen soruların katılımcıların bilgi düzeyine uygun biçimde düzenlenmesi ve bu gruptan elde edilen görüşlerin yaklaşımın teknik niteliğine ilişkin uzman değerlendirmeleri olarak yorumlanmaması gerekir. Böylece eğitim geçmişinin öğretmenlerin algı, gereksinim ve uygulamaya yönelik değerlendirmeleri üzerindeki etkisi daha kapsamlı biçimde incelenebilir.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Araştırmacıların birinin Osmaniye'de okul öncesi eğitim alanında görev yapması ve araştırmanın akademik olarak Gazi Üniversitesi bünyesinde yürütülmesi nedeniyle etik kurul izni Gazi Üniversitesinden alınmış, saha çalışması Osmaniye'deki resmî anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın ve Etik Kurulunun 11.03.2025 tarihli 04 sayılı kararıyla alınan izin doğrultusunda yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazar Katkısı: Makale yazarlarının çalışmaya katkıları eşit orandadır.

Katılım Onayı: Öğretmenlerden yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

Yayın Onayı: Bütün haklarımı Temel Eğitim Dergisine devrettiğimi onaylarım. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazarlara aittir.

Bilgilendirilmiş Onam: Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcı öğretmenler çalışmanın amacı, veri toplama araçları ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan hem yazılı hem de sözlü katılım onayı alınmıştır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarının farkındadır. Başvuru ve veri toplama süreci boyunca katılımcıların mahremiyetini ihlal edecek hiçbir davranış veya sözlü eylemde bulunulmamıştır. Veri işleme sırasında katılımcıların kimlikleri tamamen anonim tutulmuş ve katılımcıların mahremiyeti dikkate alınmıştır.

Finansman: Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluştan fon kullanılmamıştır.

Kaynakça

Avery, J. C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M., & Skouteris, H. (2021). Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–397. <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>

- Aydos, E. H., Yağan, S., Öztürk, İ., & Kantekin Atabay, Y. (2025). From crisis to classroom: Preschool teachers' post-earthquake experiences. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 197. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04504-9>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darrow, A.-A. (2015). Differentiated instruction for students with disabilities: Using DI in the music classroom. *General Music Today*, 28(2), 29–32. <https://doi.org/10.1177/1048371314554279>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194–197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Dezfoulian, L., Zarei, M., Ashayeri, H., & Yousefi Looyeh, M. (2013). A pilot study on the effects of Orff-based therapeutic music in children with autism spectrum disorder. *Music and Medicine*, 5(3), 162–168. <https://doi.org/10.47513/mmd.v5i3.325>
- Eccles, R., van der Linde, J., le Roux, M., Swanepoel, D. W., MacCutcheon, D., & Ljung, R. (2021). The effect of music education approaches on phonological awareness and early literacy: A systematic review. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 44(1), 46–60. <https://doi.org/10.1007/BF03652064>
- Fan, Q., Ding, M., Cheng, W., Su, L., Zhang, Y., Liu, Q., & Wu, Z. (2024). The clinical effects of Orff music therapy on children with autism spectrum disorder: A comprehensive evaluation. *Frontiers in Neurology*, 15, Article 1387060. <https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1387060>
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Ilari, B. (2020). Longitudinal research on music education and child development: Contributions and challenges. *Music & Science*, 3, 1–21. <https://doi.org/10.1177/2059204320937224>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies [INEE]. (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery* (3rd ed.). <https://inee.org/minimum-standards>
- Inter-Agency Standing Committee. (2007). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007>
- Kahriman Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737–754. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/article/674620>
- Kaikkonen, M., & Kivijärvi, S. (2013). Interaction creates learning: Engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 132–137. <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.451>
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368–376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Korkmaz, B. C., & Altınsoy, M. G. (2023). A review on the effects of the earthquake on preschool children. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 264–279. <https://doi.org/10.58620/fbujoss.1356438>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, Y. (2025). Orff Schulwerk: Enhancing rhythmic skills in early childhood music classrooms. *Contemporary Education Frontiers*, 3(6), 39–51. <https://doi.org/10.18063/CEF.v3i6.697>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mommo, O., Sutela, K., & Mononen, R. (2025). Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review. *Research Studies in Music Education*, 47(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1321103X251342143>
- Nguyen, T., Flaten, E., Trainor, L. J., & Novembre, G. (2023). Early social communication through music: State of the art and future perspectives. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 63, Article 101279. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101279>
- Orff, C., & Keetman, G. (1977). *Music for children: Vol. 1. Pentatonic* (M. Murray, Trans. & Adapt.). Schott. (Original work published 1950)
- Papazachariou-Christoforou, M. (2022). Movement experiences in preschool music classes. *Journal of General Music Education*, 36(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/27527646221110863>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.; 2.

- bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053649335> (Original work published 2002)
- Pino, M. C., Giancola, M., & D'Amico, S. (2023). The association between music and language in children: A state-of-the-art review. *Children*, 10(5), Article 801. <https://doi.org/10.3390/children10050801>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634–646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Salmon, S. (2010). Inclusion and Orff-Schulwerk. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 15(1), 27–33.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399024>
- Temel, Z. F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Vize Basın Yayın.
- Temelturk, R. D., Cikili-Uytun, M., Yurumez, E., Zengin, N. D., Buyukkal, U., & Oztup, D. B. (2025). Psychological impact of disaster and migration on preschool children following the 2023 Turkey earthquakes. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 12, Article e20. <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.13>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *2023 Kahramanmaraş ve Hatay depremleri raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaraş-Ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNICEF. (2024). *Türkiye humanitarian situation report no. 22 (year-end), 31 December 2024*. <https://www.unicef.org/documents/turkiye-humanitarian-situation-report-no-22-year-end-31-december-2024>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- Yaprak Kotzian, E. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82–91. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.835967>

Extended Abstract

Background

Language development in early childhood supports communication, learning, social participation, and self-expression. Pedagogies integrating speech, rhythm, movement, play, and improvisation may create developmentally appropriate opportunities for children to use language in social contexts. Orff-Schulwerk is relevant because it combines musical and bodily expression and permits participation through voice, gesture, movement, rhythm, or instruments rather than verbal performance alone (Temel et al., 2014; Eccles et al., 2021; Pino et al., 2023). This flexibility may be valuable in inclusive classrooms where children differ in language, development, disability status, displacement experience, and psychosocial needs. After the February 2023 Kahramanmaraş earthquakes, teachers reported anxiety, withdrawal, disrupted routines, and communication difficulties. Yet research on Orff-Schulwerk in inclusive, post-

disaster preschool settings remains limited. A context-sensitive framework should therefore address language development, participation, and psychosocial safety together without treating music education as a clinical intervention.

Purpose/Hypothesis

This study examined preschool teachers' views on language development-focused inclusive Orff-Schulwerk education in an earthquake-affected region. It first described the teachers' professional and classroom contexts, then addressed perceived aims and contributions, implementation challenges and support needs, suitable content and methods, and assessment, evaluation, and feedback. Because the study was exploratory and qualitative, no directional hypothesis was tested.

Design/Method

A qualitative case study design was used. The case comprised teacher views on applying Orff-Schulwerk in inclusive preschool classrooms after the Osmaniye earthquakes. Seventeen teachers from eight public preschools were selected through criterion sampling. Eligibility required prior training in both inclusive education and Orff-Schulwerk and experience teaching at least one child meeting the diversity criteria. Osmaniye was selected for its earthquake context and field access, not to represent all affected provinces.

Data were collected between March 18 and April 10, 2025, using a researcher-developed structured open-ended interview form with 20 questions. Two teachers participated in pilot interviews and were excluded from the main study. Interviews lasted approximately 20–25 minutes, were audio-recorded with consent, transcribed, and supported by written notes. Qualitative content analysis used a deductive overarching framework based on the interview form's five sections: professional and classroom characteristics; aims and perceived contributions; implementation challenges and support needs; educational content and methods; and assessment, evaluation, and feedback. Within these five predetermined themes, codes and categories were developed inductively from participants' responses (Schreier, 2012). Accordingly, the analysis did not begin with four themes, and a fifth theme was not created by dividing another theme.

Two researchers coded the data independently. Agreement was 94.5% using the Miles and Huberman formula and was treated only as a descriptive indicator of consistency. Trustworthiness was supported through recordings, transcript checks, direct quotations, contextual description, independent coding, and an audit trail (Lincoln & Guba, 1985). Member checking and methodological triangulation were not conducted. The researchers' favorable orientation, purposive recruitment of trained teachers, and face-to-face interviews were acknowledged as potential sources of confirmation and social desirability bias.

Results

Regarding class size, one teacher reported 14 or fewer children (5.9%), eight reported 15–20 children (47.1%), and eight reported 21–25 children (47.1%). Within coded descriptions of classroom diversity, children under temporary protection represented 48.3% of responses and children with special needs 20.7%. Emotional difficulties such as anxiety, fear, and insecurity were the most frequent post-earthquake code (34.4%), followed by regression in language and communication skills (15.6%).

Teachers most frequently emphasized child-centered learning (29.4%), self-expression (23.5%), and social adjustment (17.6%) as educational aims. Positive support for language development was the leading perceived contribution (24.4%). When active participation, vocabulary, communication, and sound-awareness codes were considered together, language-

related responses constituted 39.1% of that category. These figures describe teacher perceptions, not measured changes in children.

Crowded classrooms were the most frequent implementation challenge (28.0%). Material shortages and differences in readiness each accounted for 12.0%; language barriers, behavioral difficulties, and adaptation to individual needs were also reported. Qualified in-service training was the most frequently reported pedagogical support need (73.3%). Teachers generally favored activities for five- to six-year-olds, flexible duration, regular implementation, simple rhythm instruments, recycled materials, music-supported participation, play, rhythmic speech, and drama. Observation was the most common assessment method (50.0%), while more structured tools were seldom used.

Percentages were calculated separately using the total code frequency within each category. Because multiple responses were permitted, totals could exceed the number of participants ($N = 17$); rounding may also cause slight deviations from 100%.

Discussion

The findings position inclusive Orff-Schulwerk at the intersection of language-supportive pedagogy, inclusive education, and post-disaster schooling. The classroom profiles support a broad understanding of inclusion encompassing disability, language, migration or displacement, family circumstances, and psychosocial vulnerability (UNESCO, 2020). Teachers' reports of anxiety, withdrawal, attention problems, and communication regression correspond with evidence from early childhood settings after the 2023 earthquakes (Aydos et al., 2025; Temelturk et al., 2025). In such contexts, education should help restore predictable routines, belonging, participation, and access to psychosocial support (INEE, 2024).

Speech, rhythm, movement, repetition, and group interaction may provide multiple entry points into shared activity. However, the findings neither demonstrate therapeutic benefit nor establish causal effects on language development. Instead, they show that teachers regard language and communication as priorities for a future educational framework. Crowded classrooms, insufficient materials, language barriers, and limited differentiation should be treated as barriers to equitable participation. The framework should therefore include adaptable instructions, alternative forms of expression, small-group options, accessible materials, trauma-sensitive routines, referral awareness, and practical teacher support. Assessment should systematically document language use, participation, peer interaction, emotional engagement, and individual progress.

Conclusions

Inclusive Orff-Schulwerk education in earthquake-affected preschools should integrate three priorities: language and communication, meaningful participation through differentiated adaptations, and trauma-sensitive support for safety and psychosocial well-being. Sustainable implementation requires practice-based professional development, suitable materials, manageable learning arrangements, and varied process-oriented assessment tools. The findings are limited to self-reports from 17 trained teachers in one province and were not corroborated through observation, child assessment, member checking, or additional stakeholder data. Future studies should test the proposed framework across regions and participant groups through mixed, experimental, longitudinal, or observation-based designs focusing on children's language, participation, and social-emotional outcomes.

Author and Affiliations / Yazar ve Bağlantılar

Fatma Nur KARATAŞ¹, Hatice BEKİR², İlknur ÖZAL GÖNCÜ³

Sorumlu yazar **Fatma Nur KARATAŞ**

fatmanur8733@hotmail.com

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e.mail: fatmanur8733@hotmail.com, ORCID:0000-0003-4477-4780

²Gazi Üniversitesi,Türkiye,e-mail: hsimsekbekir@gmail.com, ORCID:0000-0001-9591-7660

³Gazi Üniversitesi, Türkiye,e-mail: ilknurgoncu@gmail.com, ORCID:0000-0001-9931-3020