

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANA SANAT DALI**

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ (ORFF
YAKLAŞIMI) MÜZİK ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ
ÖĞRENCİLERİN DERSE OLAN TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ (ŞANLIURFA SİVEREK
MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Ayşegül ÖZBAYRAKTAR**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2016
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANA SANAT DALI**

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ (ORFF
YAKLAŞIMI) MÜZİK ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ
ÖĞRENCİLERİN DERSE OLAN TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ (ŞANLIURFA SİVEREK
MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Ayşegül ÖZBAYRAKTAR**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU**

**Ağustos 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.




Hazırlayan

Ayşegül ÖZBAYRAKTAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK

‘Öğretmen ve Öğrenci Merkezli (Orff Yaklaşımı) Müzik Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Derse Olan Tutumları Üzerindeki Etkileri (Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim Okulu)’ adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Ayşegül ÖZBAYRAKTAR



Danışman

Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU



Müzik Anasanat Dalı Başkanı

Prof. Dr. N. Oya LEVENDOĞLU ÖNER

Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU danışmanlığında **Ayşegül ÖZBAYRAKTAR** tarafından hazırlanan “**Öğretmen ve Öğrenci Merkezli (Orff Yaklaşımı) Müzik Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Derse Olan Tutumları Üzerindeki Etkileri (Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim Okulu)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü **Müzik Anasanat Dalında Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

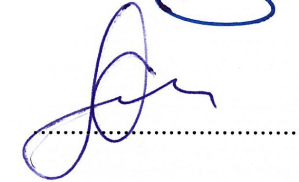
26/07/2016

JÜRİ:**İmza**

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Rauf KERİMOV



Üye : Yrd. Doç. Dr. Kıvanç AYCAN


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 20/10/2016 tarih ve 2016/...28. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



...24/10/2016

Yrd. Doç. Dr. Levent ÇORUH

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu araştırma boyunca bana yol gösteren, araştırılan konu ile ilgili olarak hiçbir zaman yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU'na, akademik yolda ilerlemem için beni yönlendiren değerli keman öğretmenim Sayın Samir GÜLAHMEDOV'a teşekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatım boyunca beni destekleyen, her türlü maddi-manevi desteği benden esirgemeyen anneme, babama, ağabeyime ve araştırmam sırasında benden yardımlarını ve ilgisini esirgemeyip, beni destekleyen, her zaman bana güvenen, beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Mustafa ÖZBAYRAKTAR ile bu süreç içerisinde dünyaya gelen şans meleğim Neva'ma, eşimin değerli ailesine ve emeği geçen herkese sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayşegül ÖZBAYRAKTAR

Kayseri, Temmuz 2016

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ (ORFF YAKLAŞIMI) MÜZİK
ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE OLAN
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ (ŞANLIURFA SİVEREK
MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU ÖRNEĞİ)**

Ayşegül ÖZBAYRAKTAR

**Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2016
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencinin derse olan tutumları üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Bu kapsamda araştırmanın beş aşamada tamamlanması planlanmıştır. İlk aşamada konuya yönelik kaynaklar taranmış, araştırma kapsamında kullanılacak olan tutum ölçeği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, araştırmanın yapılacağı okul ve uygulama yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında deney süreci başlatılmıştır. Deney sürecinde araştırma kapsamında belirlenen her iki sınıfa (4/A – 4/E) Özmenteş'in (2006) geliştirdiği müzik dersine yönelik tutum ölçeği üzerinden ön test uygulanmıştır. Devamında 4/A sınıfı ile öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımıyla, 4/E sınıfıyla ise öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımıyla hazırlanan plan doğrultusunda altı hafta süreyle ders yapılmıştır. Belirlenen konuların tamamlanmasıyla birlikte, her iki sınıfa ön testte uygulanan aynı tutum ölçeği üzerinden son test uygulanmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında, ön test ve son testten elde edilen veriler istatistiksel hesaplamalara tabii tutulmuştur. Ön test ve son test sonuçları SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve bu yolla sayısal verilere ulaşılmıştır. Tutumlar arasındaki farkların belirlenmesinde Bağımsız Grup t testi, ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre değerlendirilmesinde ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenci merkezli öğretim yapılan öğrenciler ile öğretmen merkezli öğretim yapılan öğrencilerin derse olan tutumlarındaki değişimi tespit etmek için yapılan istatistiksel analiz sonuçları, öğrenci merkezli öğretimin yapıldığı grup lehine anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yani öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı öğrenci tutumları üzerinde daha olumlu etki yaratmıştır. Araştırmanın son aşamasında, elde edilen veriler raporlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı (Orff yaklaşımı), tutum.

THE EFFECT OF TEACHER AND STUDENT CENTERED (ORFF APPROACH) MUSIC TEACHING APPROACHES ON ATTITUDES OF STUDENTS TO THE LESSON (ŞANLIURFA SİVEREK MEHMETÇİK ELEMENTARY SCHOOL SAMPLE)

Ayşegül ÖZBAYRAKTAR

**Erciyes University, Fine Arts Institute
Master Thesis, July 2016**

Advisor: Assistant Professor Levent DEĞİRMENCİOĞLU

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effects of teacher and student-centered music teaching approaches on the attitudes of students to the lesson. In this context, it was planned that the research was completed in five stages. In the first stage, subject oriented resources were scanned; the attitude scale which would be used as part of the research was determined. In the second stage of the research, the school where the research would be made and the classes in which the application would be performed were determined. In the third stage of the research, the experiment process was initiated. During the experiment process, a pre-test through music lesson oriented attitude scale developed by Özmenteş (2006) was applied to both classes (4/A-4/E) determined as part of the research. Afterwards, in accordance with the prepared plan, the class 4/A studied lesson with the student centered music teaching approach (Orff approach); the class 4/E studied lesson with teacher centered music teaching approach for six weeks. Together with the completion of determined subjects, the final test through the same attitude scale applied in the pre-test was applied to both classes. In the fourth stage of the research, the data obtained from the pre-test and final test was subject to the statistical calculations. Pre-test and final test results were analysed using SPSS 17 packaged software and the numeric data was reached in this way. Determining the differences between the attitudes, the independent group test was used. As for determining the pre-test and final test scores according to the gender, Man-Whitney U test was used. Within the research, statistic analyse results made to determine the change in the attitudes of the student centered trained students to the lesson were significantly high in favor of the student centered trained group. That is to say, student centered music teaching approach (Orff approach) left a more positive impression on the student attitudes. In the last stage of the research, the data obtained was reported.

Key words: Music lesson, teacher centered teaching approaches, student centered teaching approaches (Orff approach), attitude scale.

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ (ORFF YAKLAŞIMI) MÜZİK ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE OLAN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL ONAY	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu ve Alt Problemler	1
1.2. Tezin Amacı ve Önemi	2
1.3. Sınırlılıkları	3

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretim.....	4
2.1.1. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı	8
2.1.2. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı	11
2.2. Müzik Eğitimi ve Öğretimi	199
2.2.1. Öğretmen Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımı	21
2.2.2. Öğrenci Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımı	22

2.3. Carl Orff'un Yaşamı ve Besteciliği	24
2.3.1. Orff Yaklaşımı.....	25
2.3.2. Orff Yaklaşımının Amaçları.....	27
2.3.3. Orff Çalgıları	29
2.4. Kodaly Yöntemi	36
2.5. Dalcroze Yöntemi	41
2.6. Suzuki Yöntemi.....	42
2.7. İlköğretimde Müzik Eğitimi ve Öğretimi	43
2.7.1. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı	46
2.7.2. İlköğretim Müzik Dersi Genel Amaçları.....	48
2.7.2.1. İlköğretim İkinci Devre Müzik Dersi Genel Amaçları (4.-5. Sınıf).....	51
2.7.3. Müzik Dersinin Kazanımları	54
2.7.3.1. İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları	54
2.8. Müzik Öğretiminde Derse İlişkin Tutumlar.....	59
2.9. İlgili Araştırmalar.....	61

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Yöntem.....	63
3.1.1. Öğretim Yaklaşımlarının Uygulanması.....	63
3.1.1.1. Öğrenci Merkezli (Orff Yaklaşımı) Müzik Öğretim Yaklaşımının Uygulanması	64
3.1.1.2. Öğretmen Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımının Uygulanması	72
3.2. Araştırmanın Modeli	82
3.3. Araştırmanın çalışma grubu	82
3.4. Veri Toplama Aracı.....	82
3.5. Verilerin Analizi.....	83

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.2. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.3.Ön Test ve Son Test Puanlarının Şubelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.4. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.5. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.6. Cinsiyetlere Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	90
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	90
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	90
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	91
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	92
5.2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	93
EKLER	100
EK 1. Özmenteş'in Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	100
Ek 2. Müzik Dersliği ve 4/A Sınıfının Basit Orff Çalgısı Yapma Performans Ödevi	101
Ek 3. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı "Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum"	105

Ek 4. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Kış” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği	106
Ek 5. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Cici Köpeğim” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği	106
Ek 6. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Öğüt” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği	107
ÖZ GEÇMİŞ	108



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Eğitim-öğretimin karşılaştırılması.....	8
Tablo 2.	İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “dinleme-söyleme-çalma”	55
Tablo 3.	İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müziksel algı ve bilgilenme”	56
Tablo 4.	İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müziksel yaratıcılık”	57
Tablo 5.	İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müzik kültürü”	58
Tablo 6.	4/A Sınıfının 1. Hafta Müzik Dersi Planı.....	65
Tablo 7.	4/A Sınıfının 2. Hafta Müzik Dersi Planı.....	66
Tablo 8.	4/A Sınıfının 3. Hafta Müzik Dersi Planı.....	68
Tablo 9.	4/A Sınıfının 4. Hafta Müzik Dersi Planı.....	69
Tablo 10.	4/A Sınıfının 5. Hafta Müzik Dersi Planı.....	70
Tablo 11.	4/A Sınıfının 6. Hafta Müzik Dersi Planı.....	71
Tablo 12.	4/E Sınıfının 1. Hafta Müzik Dersi Planı	73
Tablo 13.	4/E Sınıfının 2. Hafta Müzik Dersi Planı	75
Tablo 14.	4/E Sınıfının 3. Hafta Müzik Dersi Planı	77
Tablo 15.	4/E Sınıfının 4. Hafta Müzik Dersi Planı	78
Tablo 16.	4/E Sınıfının 5. Hafta Müzik Dersi Planı	80
Tablo 17.	4/E Sınıfının 6. Hafta Müzik Dersi Planı	81
Tablo 18.	A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 19.	E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	85

Tablo 20. A ve E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	86
Tablo 21. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 22. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 23. A ve E Şubelerine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları.....	89

RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Resim 1. Ksilofon	31
Resim 2. Metalofon.....	31
Resim 3. Glockenspiel	31
Resim 4. Kastanyet.....	32
Resim 5. Guiro	32
Resim 6. Marakas.....	32
Resim 7. Ritim çubukları	33
Resim 8. Kabasa.....	33
Resim 9. Çelik Üçgen	33
Resim 10. Parmak Zili	33
Resim 11. Metal Agogo	34
Resim 12. Shaker	34
Resim 13. Bongo.....	35
Resim 14. Davul.....	35
Resim 15. Trampet.....	35
Resim 16. Tef.....	35
Resim 17. Blok flüt.....	36
Şekil 1. Eğitim türleri.....	6
Şekil 2. Eğitimin alt basamağı olarak öğretim.....	7
Şekil 3. Öğrenci merkezli eğitim (ÖME) uygulama modeli.....	12
Şekil 4. Murray'a göre; Curwen'in geliştirdiği el işaretleri.....	38
Şekil 5. Choksy'e (1986) göre; el işaretlerinin insan vücudunda icra edildiği bölgeler.....	39
Şekil 6. Zemke'ye (1985) göre; değişik el işaretleriyle gösterilmesi.....	39
Şekil 7. Choksy'e (1986)göre; ritm süresi heceleri.....	40
Şekil 8. U tipi oturma düzeni örneği	64
Şekil 9. Klasik sıra düzeni örneği	73

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu ve Alt Problemler

Günümüzde, 2006 yılı itibariyle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürürlüğe giren yapılandırmacı eğitim kapsamında öğrenci merkezli yaklaşıma yer verilmiş olsa da mevcut şartlardaki bazı olumsuzluklar (pek çok öğretmenin derslerini halen öğretmen merkezli (geleneksel) yaklaşımla devam ettirmesi, öğrenci merkezli eğitimin kurumlar bakımından maliyeti arttırması, okullardaki fiziki imkânların yetersizliği vb.) nedeniyle tam olarak uygulamaya geçirilememiştir.

Günümüzde öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımın aynı ortamlarda uygulanması, öğretmen ve öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının nitelik ve verimlilik bakımından karşılaştırılmalarından kaynaklı bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Geldiğimiz bu nokta, bizi aynı zamanda araştırmanın problem cümlesini oluşturan şu soruya yönlendirmektedir: ‘Öğretmen ve öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri nasıldır?’ Bu ana problem çatısı altında araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin müzik dersine olan tutumları üzerindeki etkileri nasıldır?
2. Öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin müzik dersine olan tutumları üzerindeki etkileri nasıldır?

3. Öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin müzik dersine olan tutumları üzerindeki etkileri arasında farklılık var mıdır?

4. Öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?

Yukarda ifade edilen ana problem ve alt problemlerden hareketle, araştırmada öğrenci merkezli müzik eğitimi yaklaşımlarından Orff yaklaşımı ile geçmişten günümüze uygulanan öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri tartışılacaktır.

1.2. Tezin Amacı ve Önemi

Çalışmanın probleminin ifade edildiği bölümde, 2006 yılında TTKB tarafından hazırlanan Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenciyi merkez alan öğretim yaklaşımının benimsendiğinden bahsetmiştik. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımı, resmi olarak 2006 yılında uygulamaya konulsa da özellikle öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimcilerin halen görev yapıyor olması, öğrenci merkezli öğretim için gerekli fiziksel alt yapının okullarda henüz sağlanamaması, öğrenci sayısındaki fazlalık vb. nedenler öğrenci merkezli öğretim ile öğretmen merkezli öğretimin başarılarının karşılaştırıldığı, tartışıldığı ortamlara zemin hazırlamıştır. Bu durum bahsedilen öğretim yaklaşımlarının başarılarının somut olarak ortaya konulabileceği çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklikten hareketle hazırlanan bu araştırmanın amacı; öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Öğretim yaklaşımlarının niteliği üzerine yapılan çalışmalara somut cevaplar verebilmek adına çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Şanlıurfa'nın Siverek ilçesindeki Mehmetçik İlköğretim Okulu ile,
2. Mehmetçik ilköğretim okulu 4/A (n=31) ve 4/E (n=33) toplamda 64 öğrenci ile,
3. Düz anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma yöntemlerini içeren öğretmen merkezli (geleneksel) müzik öğretim yaklaşımı ile,
4. Öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımlarından Orff yaklaşımı ile sınırlı tutulmuştur.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim, bireyleri çocukluktan itibaren geleceğe hazırlayan, çeşitli meslekleri seçmelerine yardımcı olan en temel ihtiyaçlardandır. Bireyler aldıkları eğitim ve öğretim sonrası, tercihleri doğrultusunda mesleki becerilerine yönelirler. Eğitim, çocukluktan yetişkinliğe kadar bireyin kişisel gelişiminde önemli rol oynamakta ve kişinin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Bir başka deyişle eğitim; toplumda bilinçli, ahlaki değerlere sahip, sosyal bireyler yetiştirme süreci olarak da ifade edilebilir.

Eğitimin en önemli özelliği; bireyin yaşamı boyunca sürmesi ve her ortamda gerçekleşebilmesidir. Bireylerin yaşadıkları dünyaya daha iyi uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak eğitilmeleri ve sürekli eğitim kavramı toplumda giderek daha önemli bir yer tutmaktadır (Güven, 2014, 2).

Eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar yoluyla davranış değişikliği oluşur. Eğitim bir kasıtlı kültürlenme sürecidir. Eğitim kişide istenen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak gibi amaçlarla yapılır (MEB, 2013, 3).

“Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır” (Fidan, 2012, 3). Eğitim kavramının bugüne değin pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olanı Ertürk’ün (1988) tanımıdır.

Ertürk, eğitimi; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır (Ertürk, 1988, 13). Aşağıda eğitimle ilgili yapılan birkaç tanıma yer verilmiştir.

“Eğitim (Osm.: terbiye/Fr.-İng: education, pedagogie): Kişinin zihni, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfi olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir” (Akyüz, 2014, 2).

"Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır" (Tezcan, 1985, 4).

Tezcan'ın Carter'dan (1959) aktardığına göre; bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 1985, 4).

Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla bireyin kültürlenmesi sağlanmış olur. Eğitimde amaç, bireyin bilgi, beceri, tutum ve değer yargılarının istenilen yönde ve amaçlı olarak değiştirilmesidir. Eğitim, eğiten ve eğitilen arasında gerçekleşen, hedeflenen davranışları kazandırmaya yönelik bir süreçtir (MEB, 2013, 1).

Bu tanımlardan yola çıkarak, eğitim bireyin yaşantısının her evresinde gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz. Eğitim sadece okulla sınırlandırılmaksızın hayatın her evresinde bulunmaktadır. En temel eğitim ailede başlamakta, arkadaş ortamıyla (çevre) şekillenmekte ve okul sayesinde de biçim kazanmaktadır. Yer, zaman, mekân gibi kavramların içerisinde eğitimi sınırlandırmak pek doğru bulunmamaktadır. Bunun yanında eğitim, plan ve program dâhilinde uygulanmayabilir. Yani, eğitim her an her yerde olabilmektedir.

“Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır” (Fidan, 2012, 4).

Ülkemizde eğitim, formal ve informal olarak iki türlü verilmektedir. Formal eğitim programlı ve belirli amaçlar çerçevesinde yapılmaktadır. Formal eğitim de kendi içinde, örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, ülkemizde 12 yıl zorunlu olarak ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) ve yükseköğretim ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından program doğrultusunda verilmektedir. Yaygın

eğitim ise, okula gitmemiş veya okuldan ayrılan kişilerin meslek sahibi olmak için gittikleri kurslar veya aldıkları eğitim şekli olarak ifade edilmektedir.

Formal eğitim, yazılı bir plan ve program doğrultusunda gerçekleştirilen, hedefleri önceden belirlenmiş olan eğitimidir. Okul ve eğitim kurumlarında verilen eğitim formal eğitimidir. Örgün eğitim, basamaklar hlinde belli yaş gruplarına milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda önceden hazırlanmış programlar dâhilinde okullarda yapılan eğitimidir. Eğitim basamakları birbirinin n koşuludur. Bir basamak atlanıp diğerine geçilemez. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin bir basamağından ayrılmış veya örgün eğitime devam edip sonrasında bir meslek kazanmak isteyen bireylere ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda verilen eğitimidir. Srekliлик gerektirmez ve belli yaş gruplarıyla sınırlanmaz. Halk eğitimi, hizmet içi eğitim, hizmet öncesi eğitim, iş başında eğitim, kurslar ve ıraklık okulları yaygın eğitime örnek olarak verilebilir (MEB, 2013, 4-5).

İnformal eğitim, kişinin yaşantıları sonucu oluşan planlı olmayan davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır.

İnformal eğitim aile ve çevrede yani yaşamın içinde kendiliğinden oluşan eğitim sürecidir. İnformal eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir (model alma). İnformal eğitim sürecinde bireyler istenmeyen davranışlar veya zararlı alışkanlıklar (sigara içmek, kopya çekmek vb.) edinebilir (MEB, 2013, 6).

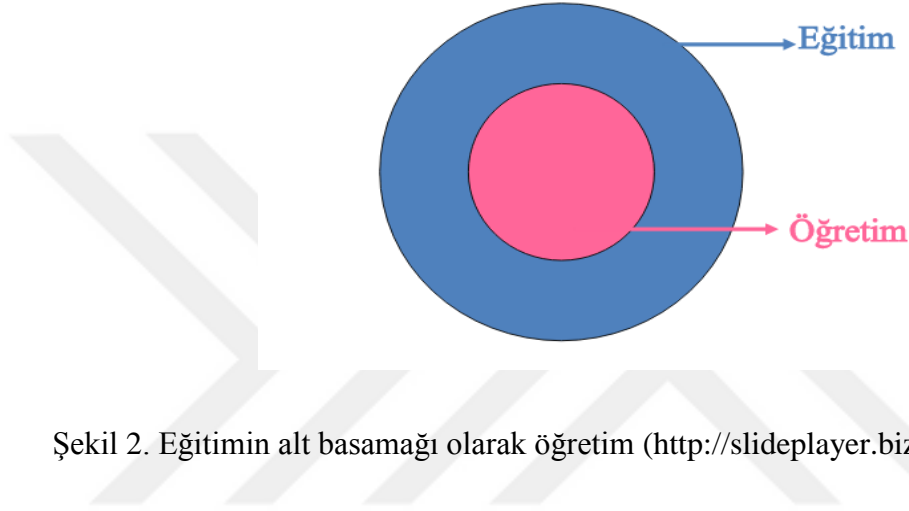


şekil 1. Eğitim türleri (<http://slideplayer.biz.tr/slide/2582878/>).

Öğretim, ğretmenin aktaracağı bilgilerin öğrenciye sunulması ve öğretilecek bilginin planlanarak yapılmasıdır. Öğretim, kişinin öğrenmek istediği bilgiye ulaşmasına yardımcı olmaktır. Öğretimin aksamadan, srekliлиđinin sağlanması için planlanması gerekmektedir. Öğretim, kişiye doğru bilgiyi öğretmeyi hedefler. Bilginin yanı sıra,

kişinin doğru davranışlar sergilemesini amaçlamaktadır. Okul ortamında ve konusunda uzman öğretmenler tarafından öğretim verilmektedir.

Öğretim, eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır, eğitimin planlı ve programlı kısmını oluşturur (MEB, 2013, 13).



Şekil 2. Eğitimin alt basamağı olarak öğretim (<http://slideplayer.biz.tr/slide/2582878/>).

Aşağıda, öğretim ile ilgili yapılan bazı tanımlara yer verilmiştir;

“Öğretim (Osm.: tedris, tâlim/Fr.-İng.: enseignement, instruction): Teşkilâtlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka deyişle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilâtlı, plânlı çabaların tümüdür ve bazan örgün eğitim olarak da adlandırılır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür” (Akyüz, 2014, 2).

Öğretim, önceden saptanan amaçlar doğrultusunda istendik davranışların kazandırılması amacıyla eğitim kurumlarında yapılan planlı, kontrollü ve programlanmış öğrenme faaliyetleridir. Öğretme işinin gerçekleştiği süreçtir (MEB, 2013, 10).

Öğretimin en temel özelliği planlı, programlı ve belli bir mekânda gerçekleşmesi, sonucunda bir belge ile tamamlanmasıdır. Bu yönüyle eğitimden ayrılır (Güven, 2014, 2).

Tablo 1. Eğitim-öğretimin karşılaştırılması (MEB, 2013, 14).

EĞİTİM	ÖĞRETİM
Hedef kitle tüm toplumdur	Hedef kitle daha dar, belli yaş grubudur
Herhangi bir mekanda gerçekleşebilir (ev, mahalle, okul vb.)	Önceden belirlenmiş mekanlarda gerçekleşir (kreş, ilköğretim, vb.)
Zaman bakımından sınırsızdır, ömür boyu devam eder	Belli bir zaman diliminde gerçekleşir
Esnektir, planlı ya da plansız olabilir	Planlı programlı faaliyetlerdir
Formal, informal etkinlikleri kapsar	Formal etkinlikleri kapsar
Her türlü deneyimi kapsar (olumlu, olumsuz davranışlar kazanabilir)	Önceden belirlenmiş hedeflere yöneliktir (olumlu davranışları hedefler)

2.1.1. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı

Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, geçmişten günümüze dek belki de en sık kullanılan ve en geleneksel olan öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen merkezli öğretim yapılan bir sınıfta, anlatıcı, açıklayıcı ve problem çözücü kişi öğretmendir. Öğrenci ise, pasif ve yalnızca alıcı durumunda, yani dinleyendir. Özetle, bu öğretim yaklaşımında öğretmenin bilgiyi aktarması, öğrencinin de alması beklenmektedir.

Geleneksel öğrenme yaklaşımında, sınıf denince akla gelen ilk görüntü, sıralar halinde oturan öğrenciler ile onların önünde durup ders anlatan öğretmendir. Öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin bilgi aktarması, öğrencilerinde edilgen bir biçimde dinlemesinden ibaret olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenin ödül, ceza ve tekrarlar yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalıştığı gözlemlenmektedir (Açıkgöz, 2003, 7).

Eğitim programlarında, her ne kadar daha önceden belirlenen öğretim yaklaşımlarının kullanılması önerilse de, eğitim ortamlarında eğiticinin bilgi ve tecrübesine bağlı olarak farklı öğretim yaklaşımlarından faydalandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda, çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığı, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında, bazı durumlarda öğrenciyi merkeze alan uygulamalara da rastlamaktayız.

Genel olarak ifade edersek; öğretmen merkezli öğretim yaklaşımında, öğretici çoğu zaman düz anlatım yöntemi ile konuyu aktarmakta, soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemleri ile de, anlatılan bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Ders sürelerinin 40 dakika ile sınırlı olması, sınıf başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, sınıf ortamının fiziki anlamda yetersiz olması (sınıfı derse uygun hale getirmek için zaman

harcanması) vb. nedenlere bağlı olarak, eğitimci sadece yeteneği ve derse ilgisi olan öğrencilerle zaman ayırabilmekte, dersi hep aynı öğrencilerin katılımı ile devam ettirmektedir.

Aşağıda, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımına yönelik olarak yapılan bazı tanımlara yer verilmiştir;

Geleneksel eğitim öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan düzenlenmiş eğitim programlarının sunulduğu ve öğrencilerin bilgiyi öğrenmekle yükümlü olduğu öğretmen merkezli eğitim sistemidir (Tabak, 2011: x).

Deniz'in Wandersee, Mintzes ve Novak'tan (1994) aktardığına göre; eğitim sistemimizde özellikle öğretmen merkezli geleneksel öğretim nedeniyle öğrencilerin bilgiyi oluşturma sürecinde pasif olması, müfredat içerisinde çok fazla bilginin çok kısa bir zaman diliminde öğretilmek istenmesi ve kavramların daha çok sözel tanımlarının verilmesi ezbere dayalı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Deniz, 2005: 10).

“Geleneksel öğretim yöntemi, öğretmen merkezlidir ve öğrenci edilgen bir role sahiptir. Öğretim önceden belirlenmiş bir yapıda, düzende ve hızda yapılmaktadır. Öğrenciler pasif durumda ve doğruluğu daha önce kararlaştırılmış olan bilgiyi öğrenmektedir. Ezbercilik baskın olarak kullanılmaktadır. Öğretmen yazı tahtası başında konuyu anlatır ve sınıf hâkimiyeti kurmaya çalışır. Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı, bilgiyi kullanma, problem çözme, bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Kısacası geleneksel yöntemler öğrenciyi pasifleştirir, öğrenciyi ezberciliğe iter, öğretimi sıkıcılığa götürür, öğrencinin öğrenme ilgilerini azaltır” (Yaltur, 2006: 47).

Tabak'ın Gibson (1986), Young (1989), Özden (1997) ve Aktan'tan (1999) aktardığına göre; geleneksel anlayışta öğrenciler, yetişkinler tarafından belirlenmiş birtakım bilgi kümelerini öğrenmekle yükümlüdürler. Bu düşünce biçimi eğitim programlarının konu merkezli, öğretimin ise öğretmen merkezli olarak düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu yaklaşımda öğretmene düşen temel görev, bilgi birimlerini disiplinli bir biçimde ve eksiz olarak öğrencilere aktarmaktır (Tabak,2011: 2).

Tabak'ın aktardığı Akbaş (1991), Kale (1993), Özden (1997), Boisvert (2004), Aybek'in (2007) ifadesine göre; öğrencilerin görevi ise kendilerine aktarılan bilgileri ezberleme ve sorulduğunda hatırlayabilmedir. Bu yaklaşımda öğrenciler çok fazla içerik bilgisine sahip olmakta; ancak bilgiye ulaşma, yorumlama, kullanma ve yeni bilgiler üretme konusunda başarılı olamamaktadırlar. Kısacası bu yaklaşımda öğrenci için gerekli olanlar yetişkinler tarafından daha önceden düşünüldüğü için öğrencilerin düşünmelerine gerek kalmamaktadır (Tabak,2011: 2).

Eğitim sistemimizde 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşıma (öğrenciyi merkeze alan) geçilse de, birçok kurumda derslerin halen öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile yürütüldüğünü görmekteyiz. Bu durumun en öne çıkan nedenlerinden birisi, geleneksel öğretim yaklaşımlarını benimsemiş öğretmenlerin halen görev yapması olarak ifade edilebilir.

Öğretmen merkezli öğretimde, öğretmenin kullandığı bazı yöntemler vardır. Bunlar şu şekildedir;

- ✓ Düz Anlatım Yöntemi
- ✓ Soru Cevap Yöntemi
- ✓ Gösterip Yaptırma Yöntemi

Bu maddelere bakıldığında yöntem azlığından da kaynaklanabilecek sorunlar öğretmen merkezli yöntemi yetersiz kılabilmiştir. Daha öncede belirttiğimiz gibi konuyu anlatıp geçmek daha kısa sürede sonuçlandığı için pek çok öğretmen düz anlatım yöntemini tercih etmektedir. Bu uygulama sonucu öğretmen amacına ulaşmaktadır, fakat asıl hedef öğrencinin amaca ulaşması olmalıdır. Bu durum ise yöntemin eksik yönlerini ortaya koymaktadır. Yukarıda maddelerle belirttiğimiz yöntemler şu şekilde özetlenmiştir;

Düz anlatım yöntemi: Düz anlatım yöntemi ile öğretmen konuyu aktarır. Bilgi öğrenciye direk iletilir.

Soru cevap yöntemi: Soru cevap yöntemi ile anlatılan konuyla ilgili sorular sorarak konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.

Gösterip yaptırma yöntemi: Gösterip yaptırma yöntemi ile uygulama yapabileceği alanlarda da öğretmen gösterdiği konuyu öğrenciden uygulaması ister, bu yönüyle gösterme kısmı öğretmen, uygulama kısmı ise öğrenci merkezlidir.

Başaran'ın Rubin ve Herbert' ten (1998) aktardığına göre; sözel anlatım gibi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin bilgiyi tümüyle düzenli bir biçimde öğrenene aktarması gibi bir avantajının olduğu da tartışılmaz. Ancak, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine katılmalarının, bilgiyi keşfetmelerinin, uygulayabilmelerinin, diğer bir deyişle bilgiyi kendilerine mal etmelerinin sentez ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmelerinde daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Başaran, 2004, 8).

Başaran, Reeves ve Reeves'in (1997) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; bu süreç klasik öğrenme ortamından üç alanda farklılık göstermektedir: (1) bilgi, (2) öğrenenler ve (3) öğrenenler. Klasik öğrenme kuramında bilgi, hareketsiz, iletilebilir ve özdevinimlidir. Öğrenenler ise pasif ve bilgiyi almak için bekleyen boş bir fiçıya benzetilirler" (Başaran, 2004, 8).

Reeves ve Reeves'in (1997) açıkladığı gibi; bu boş fiçiyi doldurmak öğretmenin işidir. Öğretmen bilgiyi sundukça bu fiçi dolar. Tabi ki burada değinmemiz gereken şudur ki, bu bilgiyi almak isteyen kişilerin de istekli ve bilgiye aç olmaları gerekmektedir. Sadece anlatan bir öğretmenin olduğu bir sınıfta, öğrencinin bilgiyi alma istediği zaman içerisinde azalmaktadır. Öğretim yaklaşımının (geleneksel) bir getirisi olarak, öğretmenin çoğu zaman aynı öğrencilerin katılımıyla ders işlemesi bu durumu tetiklemekte, zaten derse katılım konusunda sıkıntılı (isteği, ilgisi az olan) olan öğrencileri dersten daha çok uzaklaştırmaktadır. Öğretim yaklaşımını açıklamak için kullanılan bu ifadelerin aynı zamanda öğretim yaklaşımının olumsuz yönlerini de ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Özer'in Akpınar ve Ergin'den (2005) aktardığına göre; ilköğretimden üniversiteye kadar her kademede öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durumun değişmesi ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının hâkim olması için, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde bilgiye ulaşmaları ve bilgiyi gerçek yaşama uygulayabilme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenciler, bilimsel süreç becerilerini kullanacakları durumlarla karşı karşıya kalmalıdır. Bu tür uygulamaların yapıldığı öğrenme ortamlarında, öğrenciler bilimsel süreç becerilerini kullanmakta ve geliştirmektedirler (Özer, 2007: 6-7).

2.1.2. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğretmenden ziyade öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımı şeklinde ifade edilebilir. Günümüz şartlarında, yeni eğitim arayışları, sürekli değişen eğitim sistemi ile öğreticiler de yeni öğretim yaklaşımı arayışlarına girmiştir. Sürekli değişkenlik gösteren eğitim sistemi, bir de yeni yetişen neslin de farklılık göstermesi, öğreticilerin yeni yaklaşım arayışını arttırmıştır. Bu bağlamda, öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımları oluşturulmuş, bu yaklaşımlar zaman içerisinde sınanarak belirli bir yapıya kavuşturulmuştur.

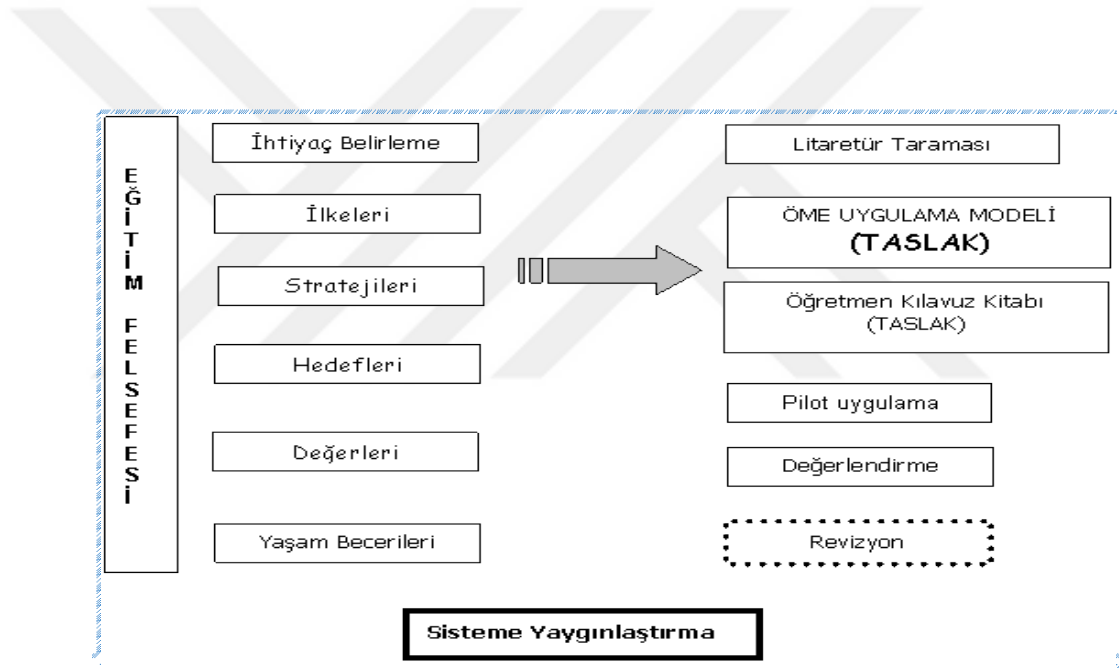
Bulut'un Aytaç'tan (2003) aktardığına göre; günümüzün eğitim anlayışı sınıf odaklı bir eğitim-öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşıma doğru eğilim göstermektedir. Bu yaklaşım, sanayi ve kısmen bilişim-bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıf yerine öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımına geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Bulut, 2005, 526).

Öğrenci merkezli öğretim kavramı Houssaye (1998) tarafından 'üç elemandan oluşan bir üçgen' olarak tanımlanmıştır. Bu elemanlar bilgi, öğretmen ve öğrenci olarak ifade edilmiştir. Tanıma göre, her eğitim durumunda üç unsurdan ikisi arasında güçlü bir ilişki oluşur ve üçüncü unsur dışlanır. Fakat öncelenen her unsur üçüncü unsurla bağlantısını sürdürmek zorundadır (Topbaş ve Toy, 2007, 406).

Özer'in Açıkgöz'den (2005) aktardığına göre;

Dewey 20. yüzyılın başından itibaren, eğitim anlayışının değişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Düşünceleriyle, öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi için yol gösterici olmuştur. Öğrenci merkezli eğitimin ilk olarak ortaya çıkmasında özellikle proje yöntemi adı verilen öğrenci merkezli öğretim yöntemi etkili olmuştur. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini, ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle etkileşimine, bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine ve gerçek yaşantılar geçirmesine önem verilmiştir (Özer, 2007, 49).

Erbil (2014), öğrenci merkezli eğitim (ÖME) uygulama modelini şu şekilde ifade etmiştir;



Şekil 3. Öğrenci merkezli eğitim (ÖME) uygulama modeli
(<http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9Erenc%C4%B0%20merkezli%C4%B0%20e%C4%9E%C4%B0t%C4%B0m.htm>).

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının kazanımlarından hareketle MEB ders programlarında da öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı kullanılması benimsenmiş, bu doğrultuda 2006 yılında öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı resmen uygulamaya konulmuştur.

Bu yaklaşıma göre, öğrenciyi merkeze alan bir öğretim planı yapacak olan öğretmen, öğrencilerin potansiyellerini, farklılıklarını, ilgi alanlarını, donanımlarını vs. göz önünde bulundurmalıdır. Ders içerikleri, kolaydan zora doğru hazırlanmalı, işlenmelidir.

Bulut, Ünver'in (2002) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; öğrenci merkezli öğretim yapan bir öğretmenin öğrencilerin bireysel ilgi ve isteklerini araştırması ve öğretimi bu istek ve ilgileri karşılayacak biçimde planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir. Bunu yapmak için öncelikle, programda öngörülen kazanımları, içeriği, öğrenme ortamında kullanılacak öğretme-öğrenme ve hatta değerlendirme yaklaşımları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında karar alma sürecine katılmalıdır (Bulut, 2005, 541).

Süreç boyunca öğrenci izlenmeye devam edilmeli ve yalnız bırakılmamalıdır. Yapılan yanlışlar atlanmadan üzerinde durulmalı ve hatalar değerlendirilmelidir. Öğretmen aktaran ve izleyen konumunda bulunurken, öğrenci alıcı ve problem çözücü olmalıdır. Bu süreçte öğretmen her zaman öğrenciye yardımcı ve rehber olmalıdır.

“Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında öğretmen rehberlik yapmakta, yönergeler hazırlamakta, yönergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikleri izlemekte, öğrencilere gerekli dönütleri vermektedir. Öğrenciler ise, yönergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlamakta ve hazırladıkları etkinlikleri sınıf ortamında sunmaktadırlar” (Topbaş ve Toy, 2007, 408).

Öğrenci merkezli öğretim de kullanılan yöntemler, kaynaklarda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir;

- ✓ Soru Cevap Yöntemi
- ✓ Gösterip Yaptırma Yöntemi
- ✓ Tartışma Yöntemi
- ✓ İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi
- ✓ Bilgisayar Destekli Öğrenme Yöntemi
- ✓ Örnek Olay Yöntemi
- ✓ Gezi Gözlem Yöntemi
- ✓ Problem Çözme ve Araştırma Yöntemi

- ✓ Bireysel Çalışma Yöntemi
- ✓ Proje Çalışması Yöntemi
- ✓ Deney ve Buluş Yöntemi

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımında öğretmen tıpkı bir hakem görevi almaktadır. Öğretmen öğrenciye rehberlik yapmakta, öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Alan ile ilgili kaynaklar tarandığında bu yöntemlere yönelik farklı birçok tanımın yapıldığını görmek mümkündür. Soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemi öğretmen merkezli eğitim ve öğretim başlığı altında açıklandığı için burada tekrar açıklamaya gerek görülmemiştir. Geriye kalan yöntemlerin temelleri birkaç cümle ile şu şekilde özetlenmiştir;

Tartışma yöntemi: Tartışma yönteminde, öğretmen gözetiminde olan sınıf bir kaos ortamına dönüşmeden, belirlenmiş konular öğrenciler arasında küçük veya büyük gruplar oluşturularak dağıtılır. Anlaşılmamış, çözümlenememiş konulara açıklık getirilmeye çalışılır.

İş birliğine dayalı yöntem: İş birliğine dayalı bir öğrenmede amaç, araştırılacak konuyu birbirinden öğrenmedir. Öğrencinin kendine ve gruba karşı sorumlulukları vardır. Karşılıklı etkileşim söz konusudur. Başarılar göre ödüllendirme yapılmaktadır.

Bilgisayar destekli yöntem: Bilgisayar destekli yöntemde, öğrenim bilgisayar yardımıyla gerçekleşir. Öğretime bilgisayar dâhil edilir.

Örnek olay yöntemi: Örnek olay ile öğrenciler çevrelerinde oluşan güncel, gerçek olay ve sorunları beyin fırtınası, tartışma gibi tekniklerle çözmeye çalışılır.

Gezi gözlem yöntemi: Gezi gözlem yöntemi öğrenmenin okul dışında da olduğunu ortaya koyan yöntemdir. Çevresine ve yaşadıklarına daha dikkatli bakmasına yardımcı olmaktadır.

Problem çözme ve araştırma yöntemi: Problem çözme ve araştırma ile araştırarak sorunları çözmeye odaklanır. Her zaman doğruya ulaşamasa bile hatalarından aldığı dönütlerle öğrenme gerçekleşir. Sorunların analizini ve sentezini yapabilir.

Bireysel çalışma yöntemi: Bireysel çalışma yönteminde, araştırılacak konunun yaparak yaşayarak öğrenilmesidir.

Proje çalışma yöntemi: Uzun süreçte, planlanarak, gerekli araç gereçler temin edilerek yapılır. Proje konusu belirlendikten sonra, çalışma takvimi ile birlikte, amaç, yöntem ve uygulama durumları belirlenir.

Deney ve buluş yöntemi: Deney ve buluş yöntemi araştırma yoluyla öğrenilen tekniktir. Öğrenci sonuçlandığı deneylerini gözlemleyerek notlandırır. Hata payı az olduğundan güvenilirliği en yüksek yöntemlerdendir.

“Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. **Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin “bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma” geçmesi gerekmektedir.** Öğretmenin, takımının bütün elemanlarını kapasitesini en üst düzeye çıkarmaya uğraşan bir antrenör gibi, daha çok yetki ve sorumluluk alması öngörülmektedir. Öğretimin daha az kalıpsal, fakat daha çok bireyselleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretimin kompleks bir süreç olduğu kabul edilmeli ve bu durum eğitimin yeniden yapılandırılmasında odak noktası alınmalıdır” (Özden, 2005, 54).

Aşağıda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ile ilgili bazı açıklamalara yer verilmiştir;

Başaran'ın Meriam ve Caffarella'dan (1999) aktardığına göre; etkili öğrenme, bilginin öğretenden öğrenene aktarılamayacağı ancak öğrenenler tarafından aktif bir biçimde kazanılıp kendileri tarafından inşa edileceği ileri sürülmektedir. Belirli bir deneyimden çıkarılan anlamın kişiye özel olduğu ve eğer kişi bir tartışmaya katılır ya da problem çözerken sosyal olarak ilgilenirse bilginin artarak genişleyeceği belirtilmektedir (Başaran, 2004, 8).

Öğrenci merkezli yeni eğitim anlayışının öğretmen rollerinde öngördüğü değişimler, ağırlıklı olarak öğrenciye bakış açısı ve öğretim stratejileri ile ilgilidir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci odaklı çağdaş öğretim stratejileri ile yöntem-teknikleri bilgi ve becerisine sahip olmalarını gerektirmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007, 77).

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrenciye olan sorumluluğunu arttırmaktadır. Bu yaklaşımın, öğrenciyi merkeze alan bakış açısı nedeniyle, öğretmenlerin bilgi donanımlarını arttırmaları ve bu yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemeleri gerekmektedir. Yenilikçi, dinamik ve idealist

öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerin, gelecekte kuracakları hayatlarında daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

“Bilgi toplumunu oluşturmada, kalite bilinci ve felsefesine sahip, öğrenen bireyleri ve örgütleri hazırlamada eğitim kurumlarına ve çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Öncelikle mesleğini ve öğrencilerini seven, başarıya odaklanan, öğrenci merkezli eğitimi tüm etkinliklerinde dikkate alan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Çağdaş kavram ve süreçlerden haberdar olan, sürekli ve her alanda gelişmeyi bir gereksinim olarak gören, öğrenme ve değişmeyi günlük doğal çalışmaları arasında algılayan çağdaş öğretmenlerin mesleğe hazırlanması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ulusal ve evrensel değerleri doğru algılaması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması, güven veren kişiliği ile örnek davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak, girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmeye çalışması; öğrencilerde problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir” (Çelikten; Şanal; Yeni, 2005, 224).

“Öğrencileri çağın koşullarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek okullardan beklenen temel görevdir. Okulun varlık nedeni öğrenciler olduğuna göre, eğitim sisteminde yapılacak dönüşüm, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamalıdır” (Özden, 2005, 155). Yani öğrenci merkezli yöntemin uygulanabilirliğinin temelinde okul kültürü bulunmaktadır. Bu noktada, öğretmenin çalıştığı kurum ve idare şekli önem kazanmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim için gerekli olan şartların, idare tarafından karşılanıp, uygulamalar için destek verilmesi öğretim yaklaşımını uygulanabilir kılmaktadır. Ya da tam tersine, uygulamalara destek verilememesi idari anlamda zorlukların çıkarılması, öğrenci merkezli öğretimin uygulanamamasına neden olmaktadır.

Erbil (2014), öğrenci merkezli okulun özelliklerini ve öğrenmeyi sağlayan çevresel koşullar açısından öğrenciyi ve öğrenme sürecini tanımlayan öğrenci merkezli eğitimin on iki ilkesini şu şekilde ortaya koymuştur;

➤ **İlke 1: Öğrenmeyi Öğrenmek Esastır:** Öğrenme sürecinin doğası olarak öğrenme, bireyin kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır.

➤ **İlke 2: Her Öğrenci Öğrenebilir:** Her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam yaratmak, bunu gözden geçirmek ve diğerleri için anlaşılır hâle getirmek üzere çaba

gösterir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci öğrenebilir olarak kabul edilir.

➤ **İlke 3: Her Öğrenci Öğrenirken Eski ve Yeni Bilgiler Arasında Özgün Bağlantılar Kurar:** Bilginin yapısı gereği her öğrenci daha derin bir anlama etkinliğini yapılandırmak için eski ve yeni bilgileri arasında özgün bağlantılar kurar. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin yeni bilgi ile eski bilgileri arasında bağlantılar kurmasına önem verilir.

➤ **İlke 4: Düşünmeyi Öğrenmek Sorgulayıcı ve Yaratıcı Düşünceyi Geliştirir:** Öğrenci, nasıl düşüneceğini plânlayıp, gözlemleyip, değerlendirerek, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin düşünmeyi öğrenmesine öncelik verilir.

➤ **İlke 5: Başarabilme Duygusu İçsel Güdülenmeyi Sağlar:** Öğrencinin kontrol düzeyi, sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri başarıma güdüsünü besleyen etmenlerdir ve güdüleme öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin motivasyonuna önem verilir.

➤ **İlke 6: Öğrenme Olumsuz Deneyimlerle Engellendiğinde Zorlaşır:** Her öğrenci doğal bir öğrenme eğilimine sahiptir. Bu eğilim olumsuz deneyimlerle engellendiğinde öğrenme zorlaşmaya başlar. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için onların bireysel farklılıklarını dikkate alan fırsatlar yaratır.

➤ **İlke 7: Merak Yaratıcılık ve Kompleks Düşünmeyi Harekete Geçiren Ödevler Öğrenciyi Daha Zorlarını Başarabilmeye Güdüler:** Merak, yaratıcılık ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren, güdü artırıcı ve öğrenmeye öğrenmeyi geliştiren ödevler öğrenciyi giderek zorlaşan ödevler yapmaya güdüler. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde ödevler her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için yaratılacak fırsatlardan biri olarak görülür.

➤ **İlke 8: Her Öğrenci Farklı Zamanda Farklı Türde ve Farklı Hızda İlerleyerek Gelişir:** Öğrenmenin gelişimsel doğasına bağlı olarak her öğrenci farklı zamanlarda, farklı gelişim adımları boyunca ilerleyerek gelişir. Bu nedenle, öğrenci merkezli

eğitimde öğretim etkinliklerinin ve ortamlarının plânlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızları dikkate alınır.

➤ **İlke 9: Farklı Özelliklerdeki Öğrencilerin Birbirleri İle Etkileşimi Öğrenmeyi Kolaylaştırır:** Farklı özgeçmiş, ilgi ve değerlere sahip bireylerin birbirleri ile etkileşimi, öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme gibi grup çalışmalarını ön plâna çıkaran öğretim stratejilerine ağırlık verilir.

➤ **İlke 10: Öğrenciler Arasındaki Olumlu İlişkiler Öğrenmeyi Artırır:** Öğrencilerin birbirine destek olması, ilgi ve saygı göstermesi gibi olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görülür.

➤ **İlke 11: Her Öğrenci Öğrenmeye Karşı Farklı Yetenek ve Eğilime Sahiptir:** Her öğrenci kalıtsal olarak taşıdığı genler ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi ile şekillenir ve bu nedenle öğrenciler öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahiptir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri çeşitlendirilir ve teknoloji ile desteklenir.

➤ **İlke 12: Her Öğrenci Yeni Bilgileri Kendi Kalıplarına Göre Kavrayıp Benzersiz Bir Anlama Yaratır:** Her öğrenci yeni fikirleri inanç, anlama, yorumlama ve tutum süzgeçlerinden geçirerek işler ve benzersiz bir anlama yaratır. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her öğrencinin gelişiminde gösterdiği ilerleme dikkate alınır (<http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9Erenc%C4%B0%20merkezl%C4%B0%20e%C4%9E%C4%B0t%C4%B0m.htm>).

Uzunoğlu, öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik karşılaştırmayı Özsoy'dan (2002) şu şekilde aktarmıştır;

➤ Eski eğitim anlayışı öğretmen merkezli iken, yeni eğitim anlayışı öğrenci odaklıdır; eskisi ansiklopedik bilgi verirken, yenisi düzenleyicidir; eskisinde bilgi kesin iken, yenisinde bilgi geçicidir.

➤ Öğretim sürecinde, geleneksel ve modern olarak sınıflandırılabilir bu yaklaşımlar, temelde dayandıkları öğretim yöntemleri açısından farklıdırlar. Buna göre geleneksel yaklaşım daha çok yarışmacı, modern yaklaşımsa işbirlikçiler arasında çatışma ve gerginliklere, bölünmelere neden olurken, işbirlikçi öğrenme, grup içi ilişkileri ve sınıf iklimini olumlu yönde etkiler (Uzunoğlu, 2011, 25).

2.2. Müzik Eğitimi ve Öğretimi

Müziğin, çocuğun kişilik gelişiminden, ruhsal durumuna kadar yaşamının her evresinde oldukça etkili bir rolü olduğu söylenmektedir. Müzik eğitimi süreci için yapılan en yaygın tanımlardan biri şu şekildedir; “müzik, çocuk için annesinden duyduğu ilk ninniyle başlamakta, özelleşmekte ve hayatının geri kalanında kendi kişisel zevkine göre gelişmekte ve şekillenmektedir”. Okul öncesi eğitimi ile başlayan ve eğitimin diğer evrelerinde de verilen müzik eğitimi ile devam eden bu süreç, bireyin müzik zevkinin gelişmesi ve şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Evde, anne ve babanın dinlediği müzikler de çocuğun müzik zevkinin oluşmasında etkili olmaktadır.

“Anne baba kendi tercihlerinin en güzel örneklerini kendileri için yaşarken bu kültürü farkına varmadan çocuklarına aktarırlar. Müzik sanatını hayatın neşe kaynağı olarak çocuğa hissettirmek en önemli kazanımdır” (Morgül, 2006, 9).

“Müzik bugünün okulunda öğrencilere kazandırılması gereken bir "teknik" bir "dil", bir "beceri"dir; bilinmesi ve tanınması gereken bir "tüketim malı", bir "endüstriyel ürün"dür. Müzik eğitimi, bireyin daha çok duyuşsal yönden gelişimini hedeflerse de bunu bireyin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimini araç olarak kullanarak gerçekleştirebilir. Belli bilgi birikimleri, şarkı söyleyebilme, çalabilme gibi becerilerin, bir bakıma devinimlerin temelini oluştururken bu devinimler de bireyin yaratıcılığının açığa çıkmasına, müzik beğenisinin olumlu yönde gelişmesine ortam hazırlar. Böylece bireyin duyuşsal yönden gelişimi sağlanmış olur” (Bilen, 1995, 20).

Eğitim ve öğretim başlığı altında, eğitim ve öğretimin bireyleri geleceğe yönelik hazırlamadaki rolünden bahsetmiştik. Burada, bireylerin bütün dallarda eğitime çalışılması kastedilmektedir. Kişi, planlanmış öğretimle beraber zaman içerisinde kendine uygun mesleki bir alana yönelmeye başlamaktadır. Müzik eğitiminde de bu söz konusudur. Ali Uçan'ın (2005) bu konuda tanımlaması şöyledir;

Müzik eğitimi, "bireye, kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma" ya da "bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme" sürecidir (Uçan, 2005, 30).

Oğuzkan, Suna Çevik'in (1989) müzik eğitimi konusundaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır;

“Müzik eğitiminin amacı insandaki bu ilgi ve duyarlılığı geliştirmek ve eğitmektir. Eğitim alanı olarak müziğin insan yaşamındaki yeri daha farklıdır. İnsanların eğitiminde müzikten yararlanmanın yanında müzik alanının belli dallarında yetiştirilmeleri ve uzmanlaşmaları gerekmektedir. Müzik eğitimi ve özellikle müzik etkinlikleri bireyin çevresi ile etkileşimini yoğunlaştırır, sosyal ve eğitsel amaçlı bu ilişkilerin daha sağlıklı ve düzenli olmasını sağlar; ayrıca bireyin algılama ve beğeni düzeyini geliştirir, sadece belli bir türe koşullanmak yerine çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve nitelikli müziği diğerlerinden ayırt edebilmeyi öğrenir. Müzik eğitimi sadece şarkı söylemek, çalgı çalmak veya bu alandaki kuramsal bilgilerin bir bölümünün öğretilmesi ile sınırlı tutulamaz. Bu eğitimin bireye kültürel ve sosyal boyutlar yanında müzikte hedeflenen davranış değişikliklerini kazandırması da büyük önem taşımaktadır” (Oğuzkan A.F./1990, 82-83). Eğitim, insan yaşantısının her evresinde gerçekleştiği düşünülürse, özellikle müzik eğitiminin daha verimli olabilmesi için küçük yaşlarda başlaması gerektiği söylenebilir. Yeteneklerin açığa çıkartılmasında, bu yeteneğin değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde küçük yaşta eğitime başlamanın önemli bir unsur olduğu kabul edilebilir (Andırcı, 2006: 2).

Yapılan pek çok araştırma, küçük yaşta müzik eğitimi alan çocukların genel yaşantısında ve eğitim hayatında başarılı olduklarını göstermektedir. Tabi burada bahsedilen eğitimi veren kişilerin, gerçek müzik öğretmenleri olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim ve öğretim kavramları nasıl birbirinden ayrı tanımlanıyor ise, müzik eğitimi ve müzik öğretimi kavramları da ayrı değerlendirilmek durumundadır. Eğitimin kendiliğinden de gerçekleşebileceğinden, bunun yanında öğretimin plan ve program çerçevesinde, kurumlarda yapıldığından bahsetmiştik. Müzik eğitimi ve öğretimi de aynı kapsamda değerlendirilmelidir. Aşağıda müzik öğretimi ile ilgili yapılan bazı tanımlara yer verilmiştir.

Oğuzkan, Ali Uçan'ın (1989) müzik öğretimi tanımını şu şekilde aktarmıştır;

“Müzik öğretimi, daha çok "müziksel amaçla", "müzik dersi" ya da ona benzer bir "müzik etkinliği" adı altında, bu iş için ayrılan bir yerde ve zamanda, bu işin ehli ya da bu iş için yetiştirilmiş bir kimse (müzik öğreticisi) tarafından yapılıyor ise buna "dolaysız müzik öğretimi" denir. Eğer müzik öğretimi, daha çok müzik dışı bir amaçla, başka bir ders ya da etkinlik adı altında, bu iş için ayrılmayan bir yerde ve zamanda, aslında bu işin ehli olmayan ya da bu iş için yetiştirilmemiş bir kimse tarafından yapılıyor ise buna "dolaylı müzik öğretimi" denir. Bir müzik öğretiminin dolaysız veya dolaylı olma derecesi,

belirtilen koşulları kapsama ya da belirtilen nitelikleri taşıma derecesine bağlıdır” (Oğuzkan A.F./1989, 7).

“Müzik öğretimi öğrenciyi kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek davranışında müzikle ilgili istendik davranışlar oluşturma sürecidir. Öğrencilerin müziksel davranışlarını değiştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı oluşturma sürecidir” (Özgül İ/2007, 619).

Barış ve Özata, Yıldız’ın (2002) müzik öğretimi tanımını şu şekilde aktarmıştır; “müzik öğretimi, içsel bir süreç ve ürün olan müziksel öğrenmeleri destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir” (Barış ve Özata, 2009, 28).

2.2.1. Öğretmen Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımı

Konuyla ilgili literatürü taradığımızda, araştırma kapsamında karşılık bulan öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımına (ilköğretim kurumlarında) yönelik doğrudan hazırlanmış kaynakların sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu durum, öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımının, öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ve müzik alanının pratikleriyle birleştirerek açıklanmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmen merkezli müzik öğretimini özetle tanımlarsak, ‘öğretmen merkezli müzik öğretimi; müziğin teori ve uygulama alanlarında öğretmenin merkezde (öğrencinin çoğu zaman pasif olduğu) olduğu bir öğretim yaklaşımıdır’ diyebiliriz.

Günümüzde, ilköğretim kurumlarında verilen müzik derslerini incelediğimizde, yukarıda yaptığımız tanımın, ders işlenişine yönelik uygulamaları büyük ölçüde yansıttığını söyleyebiliriz. 2006 yılında, eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşıma geçilse de, daha önceki bölümlerde bahsettiğimiz bazı olumsuzluklardan dolayı müzik dersleri halen öğretmenin merkezde olduğu uygulamalarla yürütülmektedir.

Müzik eğitimi, teori ve uygulama olmak üzere iki önemli alanı kapsamaktadır. İlköğretimde verilen müzik derslerinde, uygulama alanının teoriye göre daha ön planda olduğunu düşünürsek; süre yetersizliği, sınırlı alt yapı vb. nedenlerle müzik öğretimine yönelik uygulamaları bizzat gerçekleştirecek olan öğrencilerin, uygulamalarda (ritim vurma, şarkı söyleme, solfej yapma, blok flüt çalma vb.) ikinci planda olması (pasif), dolayısıyla öğretmenin merkezde olması durumunun, dersin amaçlarıyla örtüşmediğini söyleyebiliriz. Bu durum, aynı zamanda öğretmen merkezli müzik öğretiminin en göze çarpan olumsuzluklarından biri olarak kendini göstermektedir.

“Günümüzde, öğrencilerin öğretmenin karşısında salt oturarak, öğretmenin çalgısıyla sesiyle örneklemediği şarkıları yinelemekten başka bir etkinlikte bulunmayan öğrenme ortamı tartışma konusu olmaktadır. Çevremizde müziği yaşantısına katabilmiş güzel şarkı söyleyebilen, bir çalgıyı küçük bir aile toplantısında da olsa, dinletebilecek düzeyde çalabilen, sanatsal müzikleri dinleme alışkanlığı edinmiş bireylerin çoğunlukta olmayışı, Türkiye'nin müzik eğitimi politikasının yanı sıra öğretmenin merkezde olduğu öğrenme ortamından da kaynaklanabilir. Oysa, özellikle Batıda öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş, çağın önemli eğitim gelişmesi olarak nitelenmektedir. Müzik eğitiminde de müziği bireyin yaşayışına katmada etken olacak, öğrencinin daha da aktif olduğu yöntem tekniklere gereksinim vardır” (Bilen, 1995, 21).

Öğretmen merkezli sınıf atmosferinde öğrenciler ile öğretmen arasında iletişim sağlıklı yürümektedir (Şahin ve Özbay, 1999, 81).

Şahin ve Özbay'ın (1999) bu konudaki açıklaması düşünüldüğünde, iletişimin daha sağlıklı ve iyi olabilmesi için, öğretmen anlatım sürecine, öğrencinin konuyu pekiştirme ve kavrayabilmesi için uygulamaları da eklemeli, uygulamaların odağına öğrenciyi almalıdır. Bu nedenle, çoğunlukla uygulama ağırlıklı olan müzik dersleri için, konunun daha önemli olduğu düşünülmektedir.

“Müziğin bütün bu boyutları insanın yaşamında bireysel anlamda farklı zaman ve farklı yoğunlukta mutlaka yer alır. Müzik, bu bağlamda insanın temel gereksinimlerinden biridir, dense yanlış olmaz. Birey için ne denli önemli olan bu eğitim aracı ve alanının eğitiminde bazen bir ya da birkaç boyutu ele alınır diğer boyutları göz ardı edilir. Örneğin: Bazı eğitimciler söyleme, çalma, yaratma boyutuna önem verirken öğrenciler müziğin bilgi-düşün dünyasına giremezler. Bazıları ise bilgiye yoğunluk verir. Bu durumda da öğrenciler müzik yapamazlar. Gerçek bir müzik eğitimi bütün boyutları kapsayan bir müzik eğitimidir” (Şentürk N/2007, 683).

2.2.2. Öğrenci Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımı

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında, doğrudan öğrenci merkezli müzik öğretimi ismi ile kaynaklara rastlanılamamıştır. Ancak, isim olarak farklı olan, içerik bakımından öğretmen merkezli müzik öğretimini ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Dünyada, bu alanda evrensel olarak kabul görmüş, öğretim yaklaşımları mevcuttur. Türkiye’de ki çalışmaların neredeyse tamamı, bu kaynakların doğrudan çevirisine dayanmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ilkeleri ve müzik eğitiminin kapsadığı alanlar göz önünde bulundurularak tanımlanmıştır. Dolayısıyla ‘öğrenci merkezli müzik öğretimi, müziğin teori ve özellikle uygulama alanlarında öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımı’ olarak tanımlanabilir.

Öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımı, öğretmenin teorik ya da uygulama alanına yönelik bilgileri, öğrenciyi merkeze alarak (uygulamalara doğrudan dâhil ederek) öğretebilmesini hedefler. Örneğin; bu yaklaşımı uygulayarak ritim konusunu işleyen bir öğretmenden; önce konuya yönelik bilgileri vermesi, sonrasında öğrenciyi uygulama kısmına (ritimleri alkış, kalem gibi çeşitli araçlar ile seslendirme) dâhil etmesi beklenir. Bu yolla, uygulama alanında kullanılacak materyaller, aynı zamanda öğrencinin uygulamalara olan ilgisini de arttıracaktır.

Günümüzde, ilköğretim kurumlarında verilen müzik derslerini incelediğimizde, yukarıda yaptığımız tanımın, ders işlenişine yönelik uygulamalarla büyük ölçüde örtüşmediğini söyleyebiliriz. Bunun en göze çarpan nedeni, 2006 yılında eğitim sistemimizde yapılandırıcı yaklaşıma geçilmesine rağmen, bazı olumsuzluklara (süre, araç-gereç, ortam vb.) bağlı olarak halen öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının sürdürülmesidir.

Toraman'ın aktarımı ile Aksu'nun (2010) ifadesine göre; yetersiz ders saati, yetersiz müzik dersi ortamı, yetersiz müzikal araç-gereç gibi nedenlerle Müzik öğretmenleri, programın uygulanma şartlarından kaynaklanan zorluklardan da olumsuz yönde etkilenmektedirler (Toraman, 2013, 6).

Toraman'ın Çelik ve Şendağ'dan (2012) aktardığına göre; 2006 programı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını esas alarak, önceki programlardan önemli bir farklılık göstermektedir. İlköğretim müzik dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly vb.) ile birlikte, genel öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir. Müzik eğitiminde kazanımlara uygun olarak "oyun, dans, devinim" ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşımaktadır (Toraman, 2013, 17).

Aşağıda Özgül'ün (2007) 1994-2006 müzik programlarına dair karşılaştırmaları sıralanmıştır;

♪ 1994 Programında bilişsel anlamda yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur. 2006 Programında sürekli bilgi aktarımından çok yaşamsal bilgiler, öğrenciler tarafından özümsemekte ve işlevsel hâle getirilmektedir. 2006 Programı'nda bilişsel gelişim, devinimsel ve duyuşsal kazanımlarla sürekli olarak yaşamın bir parçası durumuna getirilmesine özen gösterilmiştir. Özellikle 1 ve 2. devre müzik eğitimi sürecinde dans, hareket ve oyun unsurları göz önünde bulundurulmuştur.

♪ 1994 Programında öğretmen bilgiyi hazır olarak yapılandırarak öğrencilere vermektedir. 2006 Programında öğrenciler bilgiye ulaşmada aktif rol oynarlar ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları için çaba harcamaları beklenmektedir. □

♪ 1994 Programında nota öğretimi üçüncü sınıfta, çalgı öğretimi ise ikinci sınıfta başlatılmıştır. 2006 Programında nota öğretimi dördüncü sınıfta yalnızla-sol-fa sesleri ile- çalgı öğretimi vurmali tartim/ezgisiz çalgılarla birinci sınıfta, vurmali ezgili çalgılarla ve blok flüt ile üçüncü sınıfta başlatılmıştır. İlköğretim müzik eğitimi sürecinde geleneksel notalama işaretlerinin kullanımının yanı sıra bütün sınıflarda grafiksel notalama yaklaşımının kullanılması beklenmektedir. □

♪ 1994 Programında öğrenme-öğretme durumlarıyla ilişkili olarak daha çok geleneksel öğretim yaklaşımları sergilenmektedir. 2006 Programında geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yanı sıra aktif öğretmeyi gerçekleştiren çağdaş öğretim yöntemlerine (Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki...) yer verilmiştir (Özgül İ/2007, 617-618).

Aşağıda evrensel düzeyde kabul görmüş öğrenci merkezli müzik eğitimi yaklaşımlarından bazılarına yer verilmiştir.

2.3. Carll Orff'un Yaşamı ve Besteciliği

Bu bölümde Carll Orff'un yaşamı ve besteciliğine yönelik bilgilerin yer aldığı alıntılara yer verilmiştir.

Carll Orff 1895'te Münih'te doğmuştur, hayatının büyük bölümünü de Münih'te geçirmiştir. Ailesi subay kökenli ve soyludur. Küçük yaşta müzik ve tiyatro ile ilgilenmiş, yaptığı besteleri on beş yaşında notaya almış ve bundan sonra müzisyenlik yapmıştır. On yedi yaşına geldiğinde bir operası ve bestelenmiş olduğu pek çok şarkısı vardır. Besteci ve eğitimci yönüyle dikkat çekmiştir. Piyano öğretmenliği, orkestra şefliği, tiyatro yönetmenliği, Münih Müzik Akademisi'nde de profesörlük yapmış, Tübingen Üniversitesi'nde fahri doktor unvanına sahip olmuştur. Müzik öğretmenleri eğitmek amacıyla Orff Enstitüsü'nü kurmuştur. Hayatının büyük bölümünü geçirdiği Münih'te, 1982 yılında hayata veda etmiştir. (Bekler, 2009: 21)

Küçük yaştan itibaren tiyatroya olan ilgisi, eserlerinde de kendisini hissettirmektedir. Carmina'ya kadar Ateş Renkli adlı müzikal oyununu yazmış, orkestra için Prelüd, üflemeliler ve klavsen için de Konçertino adlı eserlerini bestelemiştir (Bekler, 2009:22).

Yapıtları, kullanılan müzik dili bakımından hemen hemen ilkeldir. Sahneyle ilgili her şeyi bilinçli olarak aza ve öze indirgemiş, müzik yazısı da çıplak ve basittir. Tartım ögesi güçlüdür. Bu yüzden bütün yapıtlarında, kalabalık bir vurmali çalgılar kümesini kullanır ve bu estetik tavır yüzünden "Yeni İlkel" olarak nitelendirilmiştir (Ekici, 1998:3).

Carll Orff, kariyerinin erken yıllarında, Emile Jacques Dalcroze'un dans hareketleri teorisinden etkilendi. Başlangıçta geleneksel formlarda yazan Orff, sonraları direkt ritim ve tamamıyla yalın armoniyle tipik

özellik kazanan basit bir stil benimsedi. Bunun en iyi örneği “Carmina Burana” adlı, bir Bavyera Manastırında bulunmuş olan 13. Yüzyıl şiirleri üzerine kurulu yapıtında görülebilir. Orff’un kendini müzikli tiyatro türüne adanması da Carmina Burana’nın ilk seslendirilişinden sonra gerçekleşmiş ve daha önceki yapıtlarını geri çekmiştir (Ekici, 1998:3).

“Besteci ve eğitimci Carl Orff (1895-1982), dünyanın birçok ülkesinde çocukların üretkenliği geliştirerek, hareket, dil ve müziği bütünleştirilen bir müzik pedagojisine ön ayak olmuştur. Orff’un amacı, öğrenciyi kendiliğinden ve kendine özgü müzikal ifadesini bulmaya yetenekli kılmaktır. 1950-1954 yılları arasında beş ciltten oluşan Orff-Schulwerk: Musik für Kinder (Çocuklar İçin Müzik) adlı eser beş yıl süreyle Gunild Keetman ile birlikte yaptığı radyo programları sonucunda yayımlanmıştır” (Sungurtekin, 2005:6).

2.3.1. Orff Yaklaşımı

Bu bölümde Orff yaklaşımına yönelik açıklayıcı alıntılara yer verilmiştir.

Carl Orff, Dorothea Günther’le tanışarak ritmik jimnastik bölümünü yönetmiş, çocuklar için müzik eğitimine yönelmiş, kızlar için okul kurmuştur ve bu okul onun yaratıcılık alanının başlangıcı olmuştur. Müzik eğitiminin kolaylaşması için yeni yöntemler arayan Orff, temelini oluşturup daha sonra Gunild Keetman ile geliştirdiği yöntemin temellerini atmaya başlamıştır. Orff her fırsatta, Keetman olmasa “Orff-Schulwerk”i oluşturamayacağını belirtmiştir (Bekler, 2009:22).

Orff, Schulwerk’in doğal gelişimini tanımlamak için sık sık natürel dünyadan mecazlar kullanmıştır. O, bunu elverişli koşullarda tohumları atılan yabani bir çiçek olarak tanımlamıştır (Scott, 2010: 6-7).

Haselbach, Orff’un (1963) Schulwerk oluşumunu şu şekilde aktarmıştır; ‘tabiatta bitkiler uygun ve gerekli olduğu yerde yetişir, Schulwerk’te aynı şekilde zamana uygun fikirlerimde ve çalışmalarım da verimli topraklar bularak oluştu. Schulwerk önceden kurgulanmış bir plan çerçevesinde ortaya çıkmadı. Böylesine kapsamlısını zaten düşünmeme imkân yoktu’ (Haselbach, 2011, 135).

Bischoff’un Orff’tan (1997) aktardığına göre; Schulwerk hareketini müzik öğretimindeki elementel yaklaşımı bir çocuğun eğitiminde disiplinler arası bir yaklaşım olarak kabul ediyor. Elementel kelimesi Orff tarafından özellikle seçilmiş kelime, çünkü bu kelime Schulwerk’in özünü kapsıyor. Elementel müzik, tek başına asla müzik değildir; hareketin, dansın ve konuşmanın da bir bütünüdür. Büyük formlar ve yapılar içermez. Elementel müzik; dünyaya, doğaya, fiziğe ve her çocuğun deneyimleyebilmesine uygundur (Bischoff, 2009: 36).

1961’de Mozerteum Akademisi’nde “Orff-Schulbewerk” merkezi açılarak, Orff ve Keetman yönetiminde düzenli seminerler verilmeye başlanır. 1963’te “Orff Enstitüsü” açılır. Elementer müzik ve hareket eğitimi için ilk öğretmenler yetiştirilmeye başlanır. Bu enstitüde bugün de, araştırma, değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Orff için, ritim çalgıları diğer çalgılara göre daha kolay öğrenilebilir ve bu nedenle eğitimin başı olabildir. Bu fikirden dolayı da yöntemde yer alan aletler “vurmalıdır” (Bekler, 2009:23). Özevin’in Regner’den (1975) aktardığına göre; Carl Orff, elementer müziği bireyin bizzat kendisinin yapması gereken, genellikle dille veya dansla kaynaşan, öncelikle otantik yorumlama ile değil canlı ve çeşitlenmiş tekrar üretim ile ilgilenen müzik olarak tanımlar. Bu yüzden müzik çizim tahtasında bestelenmez, motivasyondan, oynamanın/çalmanın keyfinden ortaya çıkar. Elementer müzik duygusal boyutları olmayan, amaçsızca çalınan, hiçbir şeye dokunmayan müzik değildir. Elementer müzik; temel ilişkileri, duygusal etkileri

ve bilişsel kuvvetleri hazırlayan ve çocuğun müziğe yönelmesine, müziği algılamasına ve deneyimlemesine, onu kendinin yapmasına ve onu anlamayı öğrenmesine izin verecek deneyim alanını kapsar (Özevin, 2011,42).

Orff'a (1964) göre; elementer müzik eğitimi, aslında “elementer müzik” ile “elementer eğitim”in kendine özgü bileşimi ve birleşimidir. Elementer müzik, Orff'un (1999) tanımıyla “hareket, dans ve dil ile bağlantılı” bir müziktir (Uçan A/2003, 11).

Elementer eğitim, elementer edimler, elementer yaşantılar, elementer deneyimler ve elementer yaratımlar yoluyla gerçekleşir. Bu özellikleriyle elementer müzik eğitimi insanın elementer bütünlüğe temellenir ve dayanır, elementer bütünlüğünden kaynaklanır ve yönelir (Uçan A/2003, 11).

Karaköse, Jungmair'in (2003) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; Orff-Schulwerk anlayışı yarım yüzyıldan fazla bir zaman diliminde tüm dünyada yaygınlık kazanmış ve Avrupa veya Asya ülkelerinde, her ülkenin kendi kültürel özelliklerine göre uyarlanmıştır (Karaköse, 2011: 27).

Türkiye’de Orff-Schulwerk 1950’li yıllarda haberdar olunmuştur. Orff tekniği, ülkemizde Orff’un özellikle uygulama alanının başlangıcı olan okul öncesi dönem çocuklarında, bazı ilköğretim okullarında, özellikle otistik çocukların eğitiminde, yetişkinlerin müziksel zevk alma ve rahatlama çalışmalarında kullanılmaktadır (Bekler, 2009: 24).

Türkiye’de Prof. Eduard Zuckmayer yönetimindeki Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nde Orff’un adı duyuldu, eserleri öğrenildi. Kısa süre içinde “Orff çalgıları” tanındı ve müzik öğretmenliği eğitiminde kullanılmaya başlandı. Orff yöntemi belli yönleriyle biliniyordu, ama henüz tüm yönleri ile bilinmiyordu. Zuckmayer’in yönettiği, ses ve çalgı toplulukları ile orkestra çalışmalarında Orff çalgılarını tek tek, küme küme ve takım halinde kullanmayı öğrendiler. Say’ın (1998) aktardığına göre; muzaffer Arkan 1954 yılında Almanya’ya giderek Carl Orff’un çalışmalarına katıldı. Orff’un “Schulwerk”ini 1956’da “Çocuklar İçin Okul Ödevi” olarak Türkçeye çevirerek Türkiye’de uyguladı (Uçan A/2003, 21).

Orff’un müzik eğitiminin en önemli özelliği, çocukların ilgisini çekmesidir. Bu yaklaşımla çocukların şarkı söyleyerek, oynayarak ve hareket ederek yaratıcı etkinliklerde bulunmaları sağlanmaktadır. Müzik kavramları, onların müzik etkinlikleri sonucunda oluşmaktadır. Çocuklara öğrenme yerine yol gösterme tercih edilmektedir (Özcan, 2007: 36).

Karaköse’nin Şeker’den (2005) aktardığına göre; Orff Enstitüsünün 1963-1982 yıllarında yöneticiliğini yapan Herman Regner, Orff öğretisinin eğitimsel düşüncelerini aşağıdaki altı alanda tanımlamıştır;

- 1) Motivasyon: müzik öğretme
- 2) Keşif: müziği keşfetme
- 3) Duyarlılık: müziği anlamak ve deneyimlemek

4) Psikomotor: teknik müzik yapma

5) Planlama: müziği anlama

6)Yaratıcılık: kendi müziğini yapma (Karaköse, 2011: 27).

2.3.2. Orff Yaklaşımının Amaçları

Orff yaklaşımının en önemli amaçlarının başında bireyin müzik ile geçirdiği süreçte yaratıcılığını arttırma, kendini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine yardımcı olabilmek gelmektedir. Orff yaklaşımı her yaş grubunda uygulanabilmekle birlikte, en uygun yaş grupları arasında okul öncesi ve ortaöğretim grubu bulunmaktadır. Çünkü bu yaklaşımın özünde oyun vardır. Bu yaş grupları için Orff yaklaşım eğlenceli bulunmakta ve Orff yaklaşımından kolay kolay sıkılmamaktadırlar.

Karaköse'nin Taylor'dan (2004) aktardığına göre; Orff-Schulwerk bireydeki sanatsal potansiyeli ortaya çıkarmayı amaçlayan ve geleneksel öğretime göre sanatsal etkinliği daha geniş bir yelpazede içeren bir öğrenim modelidir. Çok yüksek başarılı icracılar yetiştirmek amaçlanmaz, performanstan çok süreç üzerinde durulur. Bazı kalıpların tekrarlanmasından çok her öğrencinin kendi seviyesinde yaratıcı yeteneklerinin işlenmesi, müzik ve dansla ilgili fikirler üretmesi amaçlanır (Karaköse, 2011: 26).

Orff yaklaşımı, tüm çocukların uygulayabileceği, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Orff yaklaşımının, öğrenci merkezli olmasının en önemli sebeplerinden biri, bu yaklaşıma özünde; oyun olmasıdır.

Orff öğretisi sadece özel yetenekli ve seçilmiş çocuklar için değil bütün çocuklar için tasarlanmıştır. Bu sistemde her çocuğa ve her çocuğun kapasitesi doğrultusundaki katkısına uygun zemin sunulmaktadır. Bu nedenle Orff öğretisi çocuk merkezli bir öğrenme şeklidir (Özcan, 2007: 36).

Orff-Schulwerk kapsamında; şarkı söyleme, oynama ve müzik aleti çalma vardır. Mesela, bir parçanın son performansının şekillenmesi üzerine verilecek birçok karar vardır ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı müzik derslerinde bu kararlar genellikle öğrencilere bırakılır (Scott, 2010: 74).

Orff yaklaşımının içerisinde birtakım öğeler bulunmaktadır. Bunlar, müzik başta olmak üzere, dans, hareket, yaratıcılık, ritim, doğaçlama vb. gibi öğelerdir. Birey bunları

istediği gibi kullanmakta özgürdür. Orff yaklaşımı, bireyden kusursuzluk değil, bireyin kendini dilediği gibi ortaya koymasını ve ifade edebilmesini istemektedir.

“Yöntemde amaç, mükemmellik değildir; çocukların gelişimlerine uygun oyunların, dansların, hikâyeli anlatımların içinde müziği bulmaları; müziği hissetmeleri, bundan zevk alıp öğrenmeye geçebilmeleridir. Müziği anlatırken, dayatmalı olmadan nota kalıplarına bağlı kalmadan; doğaçlama yöntemi ile yaşayarak, yaparak, yaratıcılığın kullanılması sağlanarak öğretim esas alınır. Başka bir deyişle, merkez öğrencidir ve onun buluşuyla öğrenme esastır. Bu durumda öğrenci merkezli bir eğitime geçilen bu eğitim-öğretim dönemi için Orff, uygun bir yöntemdir” (Bekler, 2009: 24).

Müzik derslerinde öğretmen merkezli yaklaşımın uygulanması ve müziksel bilgiye ağırlık verilmesi müzik dersini monoton kılmaktadır. Orff yaklaşımıyla işlenen müzik dersi, dersi monotonluktan kurtarmakta, öğrencinin derse etkin katılımında bulunmasını sağlamaktadır. Çünkü öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerde öğrenciden ders boyu hareketsizce oturup dersi dinlemesi beklenmektedir. Orff yaklaşımında ise öğrenci özgürce hareket edebilmektedir. Orff yaklaşımı, eğlenerek öğrenmeye yardımcı olmakta ve bu yöntemle birlikte çocuk kendi bedenini kullanarak kendi müziğini yapabilmektedir. Tamamen doğal davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Çocuk isterse zıplayarak, isterse sallanarak ya da vücuduna vurarak sesler çıkartır. Bu doğal davranışlar çocuğun eğlenmesini ve yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bir süre sonra bu doğal davranışların daha bilinçli hareketler haline getirilmesiyle yöntemin farklı aşamalarına geçilmektedir.

Yöntemde ritim, söyleme, çalma, dans, hikayeleme, oyun ve doğaçlama temeldir. Çocukların yaratıcı düşünmesi esas alınmıştır. Çocukların; sallanma, yürüme ve koşma gibi doğal davranışlarından yola çıkarak kendi bedenlerini, seslerini tanıma ve çalgı olarak kullanma gibi bilinçli davranışlar geliştirmesi sağlandıktan sonra, vurmalı çalgılara geçilir. Bunlar uygulanırken çocukların zevk alması, eğlenmesi, eğlenerek, yaparak, yaşayarak öğrenmesi ve yaratıcılıklarını geliştirmesi amaçlanmaktadır (Bekler, 2009: 23-24). Müzik eğitimcileri, müzikle koordineli derslerin çocuklara sosyal olmayı öğrettiğini ve ilişkilerinde daha neşeli bireyler olmasını sağladığını söylerler. Bir müzik programı, oyun esnasında sadece kısa süreli aktivitelerde değil, uzun süreli etkinliklerde de çocuğun bilincini açık tutar. Çocuklar, dünyalarını müzikle dansla ve oyunla öğrenmekten keyif alırlar ve bu onların hayatlarına farklı anlamlar yüklemelerini sağlar (Bischoff, 2009: 9).

Orff'un ilkelerinde yer alan çocuklara kazandırılması amaçlanan davranışlar;

♪ Grupla çalışma, işbirliği ve birlikte hareket etme alışkanlığı

♪ Grup içindeki kişilerle sosyal ve duygusal kazanımlar sağlayan iletişimde bulunmaları

♪ Karşılıklı paylaşım, yardımseverlik, anlayış ve beraber üretim

♪ Yapılan işe yoğunlaşma ve sorumluluk bilincine ulaşma

♪ Kişiyi sosyal yaşama özgüveni tam ve sağlam, sağlıklı bir birey olarak hazırlama (Bekler, 2009: 25).

2.3.3. Orff Çalgıları

Orff yaklaşımında çocuğun bedenini kullanarak doğaçlama hareketler ve çıkardığı doğaçlama sesler, bir süre sonra çocukta ritim duygusunu geliştirmektedir. Doğaçlama hareketler ve seslerin bilinçli hale gelmesiyle kazanılan ve geliştirilen ritim duygusunun ardında ritim çalgılarıyla Orff yaklaşımına devam edilmektedir. Bu ritim çalgılarına geliştiren Carll Orff'un adıyla hitap edilerek, Orff çalgıları denilir.

Orff'un elementer müzik- stil oluşturma düşüncesi için çalgıların araştırmasının oldukça belirleyici bir önemi vardır. Orff'un genişletilen vurmali çalgılar orkestrasıyla ilgilenme eğilimi, ritmik araştırmalardan ortaya çıkmıştır (Ekici, 1998:7).

Günümüzde bu çalgılar, Orff çalgıları adıyla kullanılır. Ancak ritim çalgıları olarak bilinen kastanyet, def, davul, bongo, konga, marakas, çelik üçgen vb. Orff'un bizzat kendi yarattığı çalgılar değildir. Kendisi bu ritim çalgılarının çocuğun müzik eğitiminde kullanabileceği fikrini benimsemiş ve bu doğrultuda değişik ülkelerde çalınmakta olan bu çalgıları düzenleyerek bugünkü haline gelmelerini sağlamıştır (Sungurtekin, 2005:7).

Orff çalgıları yaklaşımının en önemli kısmını kapsamaktadır. Çalgılar çocuğun kolaylıkla kullanıp, çalabileceği ve özellikle önceden çalışma gerektirmeyen çalgılardan oluşmaktadır. Çocuk çalgıları kullanarak, arkadaşlarıyla beraber tıpkı ortak bir oyun oynar gibi kendi orkestrasını oluşturmaktadır. Oluşturulan bu orkestra ile çocuk da, ortaklaşa iş yapabilme becerisini ve böylelikle de uyum kurabilme yetisi gelişmektedir.

Kandemir'in Gürgen'den (2007) aktardığına göre; Orff, ritim için beden sesleri, jest ve mimiklerden faydalanmış, ilk ve en doğal çalgı olarak gördüğü insan sesini kullanmıştır. Başlangıçta ders programında piyano dışında melodik bir çalgı bulunmaması ve basit melodik perküsyon çalgılarının elementer müzik yapmaya uygun olduklarını keşfetmesi ve çalgı yapımcısı arkadaşının yardımıyla "Orff çalgıları" nı yaratmıştır (Kandemir, 2009: 24-25).

"Orff'un çalgıları basit olanların ve kolay çalınabilenlerin anlamlı ve çok yönlü olarak bir araya getirilebilmesinden oluşur. Onlar, bir müzik dersi öğrencilerinin kendine özgü

serbest çabalarıyla yaratıcı olarak ortaya çıkardıkları müziğin çalgılarıdır” (Ekici, 1998:16).

Öziskender ve Güdek'in Kocabaş'tan (2003) aktardığına göre; Okul öncesi müzik eğitiminde kullanılmak üzere her sınıfta Orff Çalgıları bulundurulması gerekmektedir. Orff çalgıları okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde şu nedenlerden dolayı tercih edilmektedir;

♪ Akort etme sorunu yoktur.

♪ Ses çubukları çocuklar tarafından kolaylıkla değiştirilebilir.

♪ Taşınması oldukça kolaydır.

♪ Çocuklarda hem ritim duygusunu hem de ezgi kavramını geliştirir.

♪ Çocuklarda oyun içinde müzik gelişimini sağlar.

♪ Çocuklarda küçük kas, büyük kas gelişimini sağlar

♪ Devinişsel alanda vücudun diğer organları arasındaki uyumu geliştirir.

♪ Çocuğun çok sesliliği ve çok ritimliliği algılamasını sağlar.

♪ Birlikte iş yapma zevki ve alışkanlığını sağlar.

♪ Sorumluluk duygusunu geliştirir.

♪ Çocuk bu çalgıları kullanırken hem sesini, hem de çaldığını işiterek hatalarını kolaylıkla düzeltebilir.

♪ Çocukları yaratıcılığa yöneltir.

♪ Farklı tınıları algılaması gelişir.

♪ Eşlik yapma, eşlikli çalma ve söyleme becerileri gelişir.

♪ Müziği kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Öziskender ve Güdek, 2013, 215-216).

Kandemir'in Gürgen'den (2007) aktardığına göre; Chosky (1986), Orff çalgılarını; melodik ağaç ve metal çalgılar, ağaç çalgılar, metal çalgılar, davul ailesinden gelen vurmali çalgılar, blokflüt şeklinde gruplamıştır (Kandemir, 2009: 40-41).

Melodik Ağaç ve Metal Çalgılar: (ksilofon, metalofon, glockenspiel) bu çalgı grubunda olgunlaşmış ve kuru ağaçtan yapılmış, kökeni Afrika olan, kepçe uçlu bagetle çalınan, tuşları pesten tize doğru kısalan ve yerlerinden çıkarılabilen çalgılardır (Kandemir, 2009: 40).

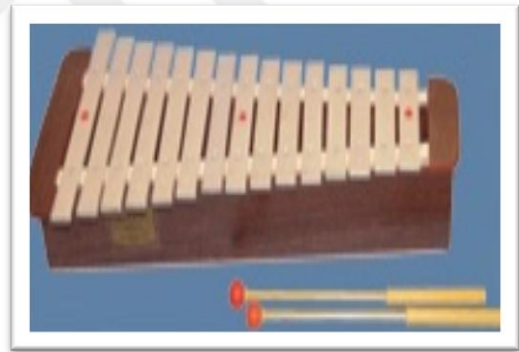
♪ “**Ksilofon**”un, sesi yumuşaktır ve Güney Asya'dan çıktığı sanılmaktadır.

♪ “**Metalofon**”, ksilofonun metal tuşlu olanıdır. Sesi ksilofona göre daha parlaktır.

♪ “**Glockenspiel**” ise, çelik çubuklara tokmakla vurularak ses çıkarılan, büyüklüklerine göre, ses boyutları beş oktava kadar ulaşabilen aletlerdir (Bekler, 2009:29).

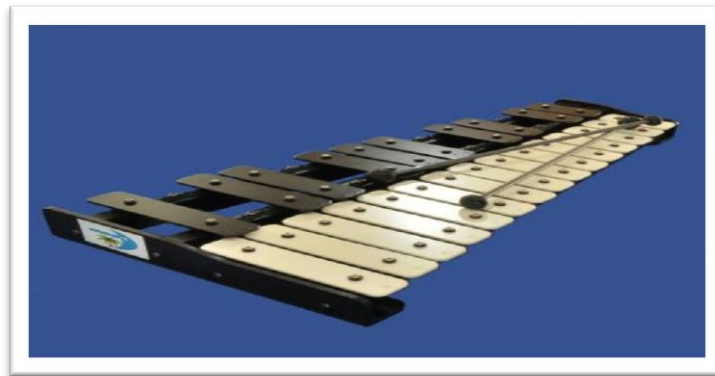


Resim 1. Ksilofon



Resim 2. Metalofon

Resim1-Resim 2 (<http://www.orffturkey.com/teknik.html>).



Resim 3. Glockenspiel (<http://www.senkop.com.tr/moon-gl25p-glockenspiel-cantali-metalofon#>).

Ağaç çalgılar:

♪ “**Kastanyet**”, ip olan bölümden parmağa takılıp, iki parçalı ve içten oyuk, dışa doğru bombeli olan birbirine vurularak çalınan çalgıdır.

♪ “**Guero**”, ağaçtan yapılmış, balık şeklinde, üzerinde tırtıkları olan ve tahta bir çubukla tırtıklı kısma vurularak ya da sürterek ses çıkarılır.

♪ “**Marakas**”, ağaç veya plastikten yapılan, oyuk ve içinde bulunan bitki tohumları veya parçacıklar sayesinde sapından tutup sallanarak ses çıkarılır ve iki parçadan oluşur (Bekler, 2009: 30).

♪ “**Ritim çubukları**”, bir çift ahşap çubuğun birbirine vurulmasıyla çalınır.

♪ “**Kabasa**”, ahşap bir çubuğun üzerine dik oturtulan bir makaranın çevresinde metal bilezikler bulunmaktadır. Bu bilezikler çevrilirken boncukların birbirine sürtünmesiyle ses çıkarılır (Yücesan, 2008: 23-24).



Resim 4. Kastanyet

Resim 5. Guero

Resim 6. Marakas

Resim 4-5-6 (<http://www.orffturkey.com/teknik.html>).



Resim 7. Ritim çubukları
Resim 8. Kabasa
Resim 7 (<http://www.orffaletleri.com/Ritim-Cubugu,PR-103.html>).

Metal çalgılar:

- ♪ “**Çelik üçgen**”, üçgen biçiminde olup, çelik bir çubuktur. Metal çubukla ses çıkarılır.
- ♪ “**Parmak zili**”, iki yuvarlak metal parçanın birbirine vurulması ile ses çıkarılır. Tepesindeki ipile parmaklara bağlanır (Bekler, 2009: 29-30).
- ♪ “**Metal agogo**”, inek çanı sesi veren iki ya da üç çanın bir kemerle birbirine tutturulmasıyla oluşturulmuş bir çalgıdır ve tahta çubukla vurularak ses çıkarılır.
- ♪ “**Shaker**”, yumurta ya da silindir şeklinde kutuların içine sallandığında ses üretebilecek maddeler koyarak elde edilen çalgı, ses niteliği açısından marakasla benzerlik gösterir (Yücesan, 2008: 24).



Resim 9. Çelik Üçgen
Resim 9 (https://www.mydukkkan.com/urunler_detay.asp?id=19660&gid=449).

Resim 10 (<http://www.muzikfakultesi.com/portal/orff-calgilari-vt8862.html?highlight=>).



Resim 11. Metal Agogo

Resim 11 (<http://omegamusic.co.uk/buy/standard-metal-agogo-pp600>).



Resim 12. Shaker

Resim 12 (<http://www.ustamuzik.com/Aluminyum-Shaker,PR-688.html>).

Davul ailesinden gelen vurmali çalgılar:

♪ **“Bongo”**, silindir şeklinde olup, sert ağaçtan yapılan, metal çubuklarla birbirine bağlanmış ve deri kısmına parmakla vurularak ses çıkarılan çalgıdır.

♪ **“Davul”**, ağaçtan yapılmış silindir şeklinde olup, iki yüzüne gerilmiş olan deriye sert ağaç tokmakla vurularak ses çıkarılan çalgıdır (Bekler, 2009: 30-31).

♪ **“Trampet”**, gövdesinin her iki tarafı da deriyle kaplanmış davuldur. Ucu keçeden yapılmış bagetlerle çalınır.

♪ **“Tef”**, üzerine zil monte edilmiş, çalgının sallanmasıyla ya da dikkatlice eğik vuruşlarla çalınan çalgıdır (Yücesan, 2008: 25-26).



Resim 13. Bongo
Resim 13 (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:Bongo.jpg>).



Resim 14 (<http://www.istanbulmehter.com/MEHTERkiyafeti/davul.html>).



Resim 15. Trampet
Resim 15 (<http://www.americanmusical.com/Item--i-MAP-MPBCXX-LIST>).



Resim 16 (http://www.muzikfakultesi.com/portal/orff-calgilari-vt8862.html?highlight=)).

♪ **Blok flüt**; soprano fa, soprano do, alto fa, tenor do, bas fa gibi çeşitleri vardır (Kandemir, 2009: 41).



Resim 17. Blok flüt (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:VariousRecorderFlutes.jpg>).

Araştırmada Orff yaklaşımıyla öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının tutumlar üzerindeki etkisi karşılaştırılacaktır.

2.4. Kodaly Yöntemi

Bu bölümde Kodaly yöntemine yönelik açıklayıcı alıntılara yer verilmiştir.

Ören'in Boshkoff'dan (1991) aktardığına göre; Zoltan Kodaly, Macaristan'ın Keskemet şehrine 16 Aralık 1882 tarihinde doğdu. Müzik eğitimine erken yaşlarda çello çalarak başlamış, fakat daha sonra kariyerine eğitimci olarak devam etmiştir (Ören, 2011: 2).

Müziksel toplu söylemeli müzik öğretim yöntemi; müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme davranışlarını birlikte-toplu şarkı söyleyerek öğretme yoludur. Bu yöntem, kısaca toplu söyleme yöntemi olarak da adlandırılır. Yöntem, geliştiricisi olarak kabul edilen Zoltan Kodaly'nin adıyla adlandırılarak Kodaly yöntemi olarak da bilinir, anılır (Ören, 2011: 6).

Yıldırım'ın aktarımıyla Chosky'nin (1986) ifadesi şöyledir; Kodaly yöntemi Macaristan'da 1940-1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly, meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen bir müzik eğitimi yöntemidir. Kodaly yönteminin en önemli özelliği, kendisinden önce ortaya çıkmış olan farklı yöntemleri tutarlı bir bütün olarak kendi bünyesinde toplamış olmasıdır (Yıldırım, 2010, 142).

Özen'in Tufan'dan (1995) aktardığına göre; Macar besteci ve eğitimci Zoltan Kodaly(1882-1967)'nin hazırladığı bu yönteme göre, çocuğun müzik eğitiminin doğuştan itibaren başlaması esastır. Kodaly prensiplerinin merkezinde çocuğun kendi ülkesinin folk müziği ile şarkı söylemeyi öğrenmesi vardır (Özen, 2004, 62).

“İlköğretim öncesi ve ilköğretim çocuklarının doğasına uygun düşen Kodaly yaklaşımı hareket, dans ve dil ile bağlantılı bir aktif öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir. İçerik

ve uygulamaları müzik öğretimindeki tüm unsurları kapsar. Çocuk gelişimine göre oluşturulmuş tutarlı ve dengeli programıyla, başlangıçtan çok üst seviyelere dek kullanım alanı bulabilen, en gelişmiş genel müzik eğitimi olarak düşünülmektedir. Macaristan'da ortaya çıkışının ardından birçok gelişmiş ülkede yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir” (Yıldırım, 2010, 142).

Yıldırım'ın Chosky'den (1986) aktardığına göre; Kodaly yönteminde öğrenciler aşağıdaki aşamalardan oluşan bir öğrenme sürecinin içine girerler;

♪ Birinci aşama: Yeni öğeyi işitir ve söyler(kulaktan öğrenilen şarkılar).

♪ İkinci aşama: Yeni öğeyi keşfedip alır.

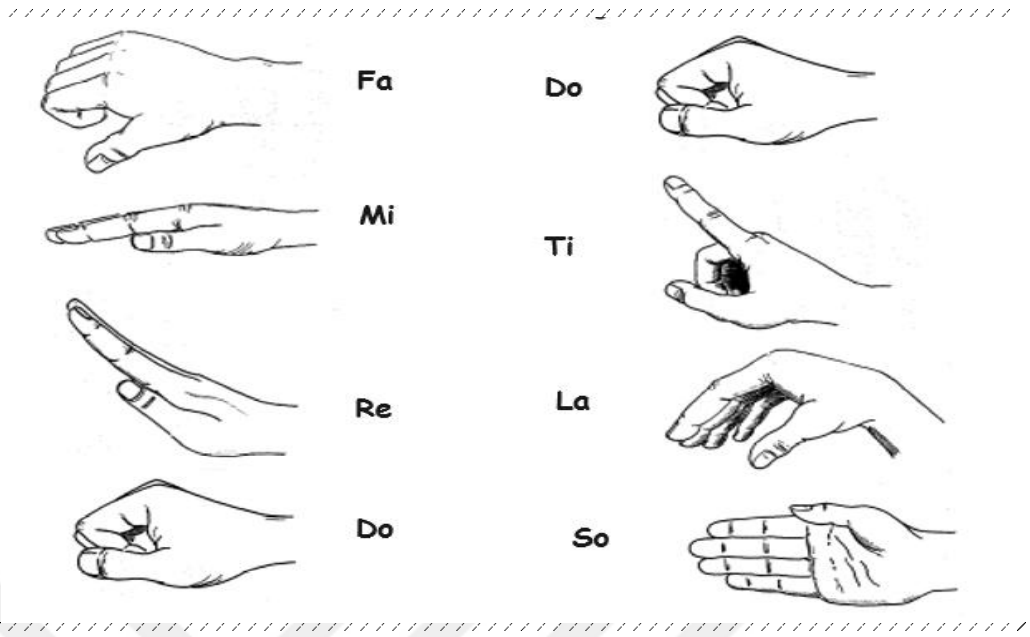
♪ Üçüncü aşama: Yeni öğeyi simgeleyen sembolleri yazar, oluşturur.

♪ Dördüncü aşama: Eski ve yeni öğeleri okur.

♪ Beşinci aşama: Yeni öğeyi kullanarak müzik yaratır (Yıldırım, 2010, 143).

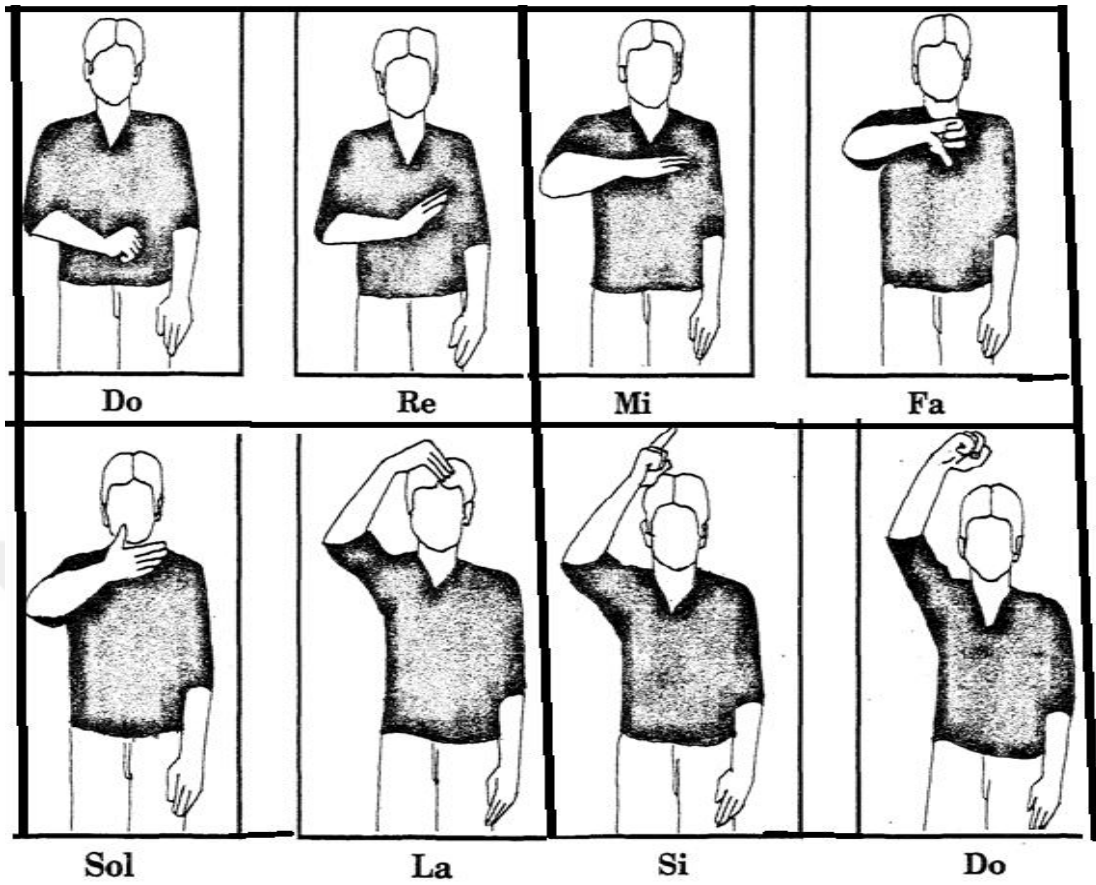
Özen'in aktarımıyla Tufan'ın (1995) ifadeleri şöyledir; iki-üç yaşlarındaki çocukların temel müzik kavramlarını şarkı söyleme, dans etme, değişik biçimlerde el çırpma ve oyunlar yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriler, daha çok kulak eğitimi ve şarkı söylemeyle ilgilidir. Bir sesin algılanmasından, duyulan notanın veya aralığın yazılmasına kadar uzanan bu yöntemde, el işaretleri ve nota isimlerinden oluşan heceler kullanılır. Aynı zamanda enstruman öncesi hazırlık eğitimi niteliği taşıyan bu yöntemde ve aile iş birliği önem taşımaktadır (Özen, 2004, 62).

Yıldırım'ın Yönetken' den (1952) aktardığına göre; Kodaly yönteminde el işaretleri 1870 yılında ilk olarak İngiltere'de John Curwen tarafından kullanılmıştır (Yıldırım, 1995: 29).

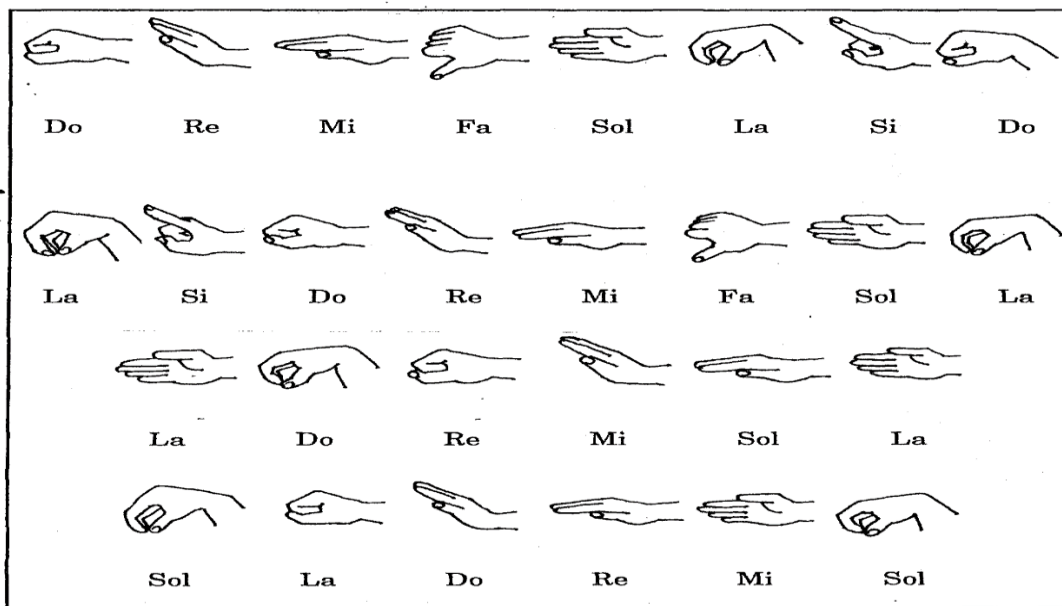


Şekil 4. Murray'a göre; Curwen'in geliştirdiği el işaretleri (Holl, 2015, 25).

Yıldırım'ın Yönetken' den (1952) aktardığına göre; Daha sonra 1923 yılında Fransız Maurice Chewé tarafından geliştirilen ve J. Dalcrose tarafından da kullanılan el işaretlerinde amaç, tonal hafızayı daha çabuk bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Bu sistemde Macar okullarında kullanılmak üzere küçük değişikliklerle Kodaly yönteminin araçları arasında dâhil edilmiştir. Şekil 1' de gösterildiği gibi sağ elle, baş üstü ve bel arasında icra edilir (Yıldırım, 1995: 29).

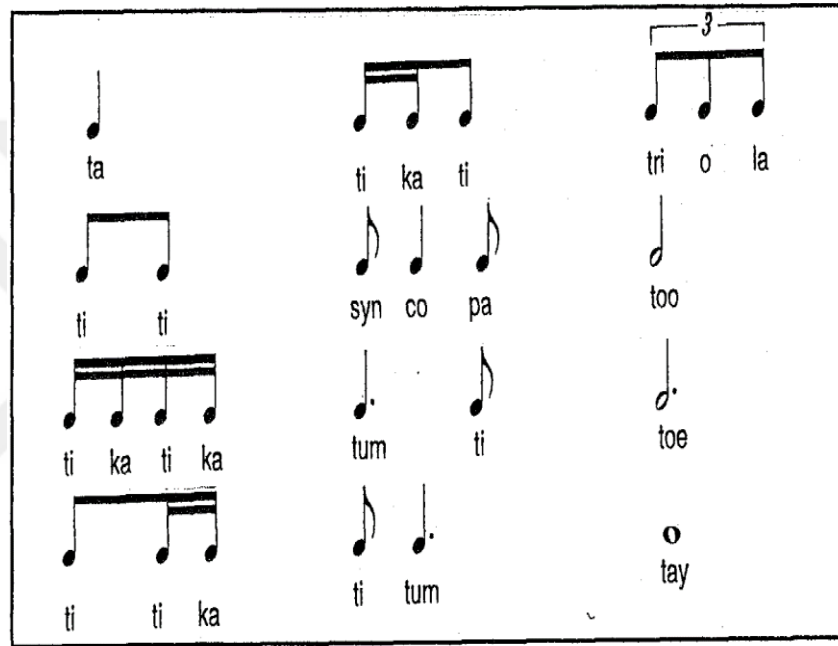


Şekil 5. Choksy'e (1986) göre; el işaretlerinin insan vücudunda icra edildiği bölgeler (Yıldırım, 1995: 30).



Şekil 6. Zemke'ye (1985) göre; değişik el işaretleriyle gösterilmesi (Yıldırım, 1995: 31).

Yıldırım'ın Yönetken'den (1952) aktardığına göre; Kodaly yönteminde ritim süresi heceleri, bir dizi heceyle ifade edildiği gibi, vuruş üzerinde bağlı süreler ve dokular ile öğretilir. Bu heceler sistemi, sekizlik, onaltılık, ikilik, dördlük gibi ifade ettikleri nota gruplarının isimleri değildir. Sadece ritim seslendirmeye yöneliktirler. Kodaly sınıflarında çocuklar heceler sistemiyle ritim okumaya başladıktan sonra gerçek ritim değerlerini öğretilmeye başlanır. Gene çocuklar rahatlıkla ritim sürelerini okumaya başladıklarında bu öğretim şekli terk edilir. İki-üç yaşlarındaki çocukların temel müzik kavramlarını şarkı söyleme, dans etme, değişik biçimlerde el çırpma ve oyunlar yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriler, daha çok kulak eğitimi ve şarkı söylemeyle ilgilidir (Yıldırım, 1995:32).



Şekil 7. Choksy'e (1986)göre; ritm süresi heceleri (Yıldırım,1995: 32).

Kodaly yöntemi, her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup, yazıp üretecek hale getirmek, çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak ve bu müzikleri dinlerken, müziği ve yaşama sevmelerini sağlamaktadır (Yıldırım, 2010, 142).

Zoltan Kodaly'nin müzik eğitimi yöntemi bugün Macaristan'daki bütün okullarda uygulanmaktadır. Müziğe en az matematik kadar önem verilmesi çocukların başarı grafiğinin yükselmesine neden olmaktadır (Özcan, 2007: 34).

2.5. Dalcroze Yöntemi

Bu bölümde Dalcroze yöntemine yönelik açıklayıcı alıntılara yer verilmiştir.

Dündar'a (2003) göre; İsviçreli besteci ve armoni öğretmeni Emile Jaques Dalcroze (1865-1950)'un geliştirdiği bu yöntemin amacı, çocuğun müziksel işitme yeteneğini, ritim duygusunu ve yaratıcılığını oyunlar ve ritmik jimnastikle geliştirmektedir. Dalcroze yaklaşımının temelinde aktif dinleme ve fiziksel tepki verme vardır (Özen, 2004, 62).

Dalcroze yönteminin temelinde doğaçlama vardır. Çocuk hareketleriyle veya vurmali bir çalgıyla doğaçlayabilmektedir. El çırparak, cisimlerle vurarak, konuşarak doğaçlama yapabilmekte ve çocuk bedenini tıpkı bir müzik aleti gibi kullanabilmektedir.

Özcan'ın Şeker'den (2005) aktardığına göre; müzik sanatının bütün temeli insan hareketleridir. Yalnızca aklı, sesi, kulağı eğitmek yetmez. Bütün insan vücudu hassasiyet ve duyarlılığın gelişimi için gerekli olanları içerdiğinden dolayı onu da eğitmek gerekir. Her müziksel fikri insan vücudu yerine getirebilir. Ayrıca vücudun her hareketi müziğin tam olarak bir kopyası olabilir (Özcan, 2007: 34).

Özcan, Yıldırım (1995) ve Ünal'ın (2006) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; müzikte ritim vücutta hareket olarak algılanır. Bir süre sonra bu hareket dışarıya aktarılmaya başlar. Nasıl bir ezgi içten düşünülebiliyorsa, ritimler de hareket ediyormuş gibi düşünülebilir (Özcan, 2007: 34).

Andırıcı'nın aktarımıyla Tufan'ın (1995) ifadeleri şu şekildedir; yöntem bir yandan çocuğun kendisine olan güven duygusunu güçlendirmekte, bir yandan da uyumlu olma özelliğini kazanmaktadır. Dalcroze yöntemi her yaştaki çocuklar için uygundur (Andırıcı, 2006: 37).

Andırıcı'nın Dündar'dan (2003) aktardığına göre; Dalcroze sisteminin temel hedefi, ritim aracılığıyla beyin ve vücut arasında hızlı ve düzenli iletişim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayış biçimi haline getirmektir. Bu nedenle ritim eğitiminin hedefi, beyin, vücut ve duygular arasında denge ve uyumun oluşturulmasıdır (Andırıcı, 2006: 37).

Eurhymics'in hedefleri:

A) Zihinsel ve Duygusal Hedefler

1) Algılama

2) Konsantrasyon

3) Sosyal Birleştirme

4) Nüansların Tanımı ve Gerçekleştirilmesi

B) Fiziksel Hedefler

1) Performansın Rahatlığı

2) Performansın Kesinliği

3) Zaman- Çekim Alanı- Ağırlığı- Denge Kanunu (Özcan, 2007: 34).

Andırıcı'nın Bozkaya'dan (2001) aktardığına göre; yöntemin iki temel aracını müzik ve beden oluşturmaktadır. Dalcroze'a göre, insanın en doğal çalgısı kendi bedenidir. Yöntemin en önemli noktası konsantre olmaktır. Öğrenci duyduğu müziği hissederek kendini onun ritmine bırakır. Vücut hareketleriyle müziğe eşlik eder ve müziği yorumlamaya çalışır. (Andırıcı, 2006: 49).

Zihin ve beden aktivitelerinin arasında uyum yaratıldığı zaman çocuklar, yaptıkları işten çok büyük zevk almaktadırlar. Çocukların müziğe hareketle katılma dereceleri, onların dikkat ve ilgi derecelerini göstermektedir. Dolayısı ile bu düşünsel aktivite ve vücut hareketlerinin birlikteliği ile çocuğun müzik etkinliğinden zevk alması ve onun rahatlaması sağlanır (Özcan, 2007: 34).

Bu metot, başta Fransa ve İngiltere olmak üzere birçok ülkelerde uygulanmış olup, halen de kullanılmaktadır. Türkiye'de ise Dalcroze metodu, resmi ders olarak Ankara Devlet Konservatuvarı ders programı arasında yer almış ve uygulanmıştır (<http://www.mavi-nota.com/index.php?link=yazi&no=2525>).

2.6. Suzuki Yöntemi

Bu bölümde Suzuki yöntemine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Dünyaca ünlü keman sanatçısı ve öğretmeni Dr. Shinichi Suzuki 1898'de Japonya'nın Nagoya şehrinde doğdu. Babası zamanının en büyük keman yapımcısı idi. Suzuki, babasının kendi mesleğini sürdürme isteğini yerine getirmek yerine, Mischa Elman'ın plaklarını dinleyerek kendi kendine keman çalmayı öğrendi. Tokyo'da Ko Ando ile keman çalıştıktan sonra 1920'de keman eğitimi almak üzere Berlin'e gitti. Suzuki orada sekiz yıl Karl Klinger ile keman çalıştı. Almanya'da I. Dünya Savaşının açtığı fiziksel ve duygusal yaraları gördü. Bu tecrübeleri daha sonraki yıllarda kendi eğitim felsefesini derinden etkiledi. Berlin'de tanışıp evlendiği soprano sanatçısı Waltraud ile hem konserler vermek hem de öğretmenlik yapmak üzere 1928'de Japonya'ya geri döndü. Suzuki üç erkek kardeşi ile beraber *Suzuki Yaylı Çalgılar Dörtlüsü*'nü kurdu ve ülke içinde konser turneleri düzenledi (Kasap, 2005, 115).

Bu yöntem, müziksel gelişmeye ilişkin davranışları müziksel yeteneği geliştirmeye bağlaması nedeniyle, geliştirimsel yöntem olarak da adlandırılabilir. Yöntem, ilgili çerçevelerde ve literatürde, daha çok oluşturucusu ünlü müzik eğitimcisi Shnichi Suzuki

(1898-1998)'nin soyadıyla adlandırılır ve Suzuki yaklaşımı olarak anılır. Müziksel yetenek gelişmeye ilişkin bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sezışsel davranışları, müzik yeteneğini geliştirerek öğretme yoludur. Bu yöntem, daha kısa bir anlatımla müziksel yetenek geliştirme yöntemi denir (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 99).

Yaltur'un Cortez'den (2002) aktardığına göre; bu metot çocuğun ana dili özümseme yeteneğinin sınırsız öğrenme kapasitesinin kanıtı olduğu fikri üzerine kuruludur. Müzik ile çocukların zenginleştirilmesini sağlamak için bu kapasiteleri kullanmak görevdir (Yaltur, 2006: 28).

Anadili yaklaşımında müzik dinlemek Suzuki metodunun ilk ve en önemli elementi olmuştur. Çocuklar doğdukları andan itibaren annelerinin konuşmalarındaki nüansları sürekli olarak dinleyerek ve taklit ederek, doğal ve akıcı bir şekilde konuşmayı öğrenirler. Çocuklar anadili yaklaşımında olduğu gibi müzikal bir çevre içinde yaşarlarsa, müzikal eğitimlerinde de aynı sonuçlar alınacaktır (Kasap, 2005, 115). Suzuki tarafından izlenen yaklaşıma bağlı kalınması durumunda özellikle iki buçuk- üç yaşından daha önceki dönemde çocuğun oynayabileceği veya kullanabileceği, çocuğa uygun diğer çalgılarla da müziksel yetenek geliştirme yöntemi veya yetenek eğitimi yöntemi uygulanabilir. Yöntem dinleme, ezberleme, taklit etme, gözleme, yineleme davranışları üzerine kurulur. Yöntemin ağırlık noktaları: dinleme, taklit etme, güdülenme, modelden öğrenme, ezber çalarak içselleştirme, yaratıcı yineleme (tekrarlama) (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 100).

Özen'in Çimen'den (1995) aktardığına göre; bu yöntem kullanılarak eğitilen bir çocuk hiç bilmemesine rağmen çalgıyı kulaktan ezbere çalabilmektedir. Suzuki bu yöntemi küçük çocukların dili büyük bir ustalıkla öğrenmelerinden yola çıkıp, müzik dalına uyarlayarak ortaya çıkarmıştır. Çalgı öğrenimine erken yaşta başlamanın kolaylıklarını vurgulayan bu yöntemle eğitim veren kurumlar halen Japonya, İngiltere, Almanya ve Amerika'da bulunmaktadır. Eğitim öğretmen ve ailenin özellikle annenin etkileşimiyle sürdürülmektedir (Özen, 2004, 61).

Özcan, Bilen'in (1995) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; yetenek eğitimi, bebeğin doğum öncesinden başlayarak bebeklik döneminde de süren müzik dinletileriyle başlamaktadır. Böylece çocuk, müziğin çevresinin ayrılmaz bir parçası olduğuna alışmaktadır. Kıvrak (1994) ve Ünal'a (2006) göre; çocuğu çevresindeki herkesin, aktif olacak bir şekilde eğitime katılmaları sağlanmalıdır. Konuşmayı öğrenebilen her çocuğun bir müzik aleti çalmak gibi müziksel becerileri de kesinlikle gelişebilir (Özcan, 2007: 46-47).

Bu yöntemle yapılan yetenek eğitiminin amacı; öğrencinin müziksel potansiyelini olabildiğince harekete geçirmek ve kullanırmak, müziksel yeteneğini olabildiğince geliştirmek ve müziksel kapasitesini olabildiğince en yüksek düzeye çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan yetenek eğitiminden geçen öğrenciler ilgililik, isteklilik, yatkınlık, sabırlılık, kararlılık ve yönelmişlik durumlarına göre ya genel keman eğitimi, ya özengen keman eğitimi, ya da mesleki keman eğitimi almış olurlar (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 101).

2.7. İlköğretimde Müzik Eğitimi ve Öğretimi

Müzik, pek çok bireyin hayatının bir parçası, kişilerin hayatında yer tutan önemli bir kavram olarak görülmektedir. Kişisel farklılıklarla birlikte her bireye hitap eden bir müzik türü bulunmaktadır. Müzik eğitiminde öğrencinin öz bakım becerilerini geliştirmesi, müziksel gelişimini güçlendirmesi, müziğe karşı ilgi duyması, müziğin öğrencinin ruhuna ve kişiliğine hitap etmesi amaçlanmaktadır. Müzik dersi öğrenciyi

olumsuz pek çok duygulardan soyutlayıp, kaygılarından uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır. Kısacası müzik eğitimi, öğrencinin eğlenirken öğrenmesini ve her yönüyle kendisini tanıyıp, geliştirip, yetiştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bununla beraber öğrenci kendini ifade etme yeteneği kazanmaktadır.

Şentürk'ün Pamir' den (1989) aktardığına göre; müzik duyguların ve tutkuların dilidir, çünkü müzik; içsel bir özü, iradenin ta kendisini ifade etmektedir. Müzik, dünyanın özünü dolaylı olarak simgeler. Dünyanın özü istem, irade ve tasarımdır. İstem ve irade, insanın özündeki tüm dürtüleri, heyecanları, kıvılcıkları eylemlerdir. Ruh hâllerinin tümünü betimleyen müziğin gücü ve etkisinin benzersizliği bundan ötürüdür. Müzik özün gerçek anlatımıdır (Şentürk N/2007, 683).

İlköğretimde müzik eğitimi, ilköğretim öğrencilerinin tümü için gerekli ve zorunlu bir eğitimidir. Her insan gibi ilköğretim çağı çocuğu da kendi sesiyle birlikte doğar, kendi sesiyle birlikte gelişir. Çocuğun yaşamı seslerle örülüdür. Çocuk kendine özgü bir ses evreni içinde yaşar (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 6-7).

Uluçay'ın Akkaş'tan (1993) aktardığına göre; çocuğun gelişim düzeyine göre hazırlanan onlara zevk ve heyecan verebilen müzik eğitiminin sayısız yararları olacağı muhakkaktır. Müzik eğitimi, çocuğa güven dolu bir başlama noktası gösterir ve böylece eğitimde anlamlı bir yol izlenir (Uluçay, 2006: 20).

Geçtiğimiz yıllarda ülkemizde zorunlu eğitim için eğitime altı yaşında başlayıp, sekiz yıllık eğitim-öğretim yılı tamamlanması gerekmektedir. Ancak 2012-2013 eğitim öğretim yılında ülkemizde 4+4+4 sistemine geçilerek zorunlu eğitimin altmışaltı aylıkken başlayıp, on iki yılda sonlanması kararı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanmıştır.

İlköğretimde ve ortaöğretimde müzik dersinin süresi 40 dakikadan ve haftada bir günden ibarettir. Bunun yanında, liselerde müzik dersleri seçmeli olarak devam etmektedir. 40 dakikalık bir müzik dersi, gerekli müzik eğitiminin yapılması için yeterli gelmemektedir. Sürenin azlığı yapılacak olan müzik öğretimini tamamlamak için mümkün olmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemizde bazı okullarda müzik dersine farklı branşlardan da öğretmenler girmektedir, dolayısıyla da mezun olmuş pek çok müzik öğretmeni kadro boşluğu olmadığından atanamamaktadır. Müzik dersine farklı bir öğretmen girmesiyle öğrenciler bu derslerde, örneğin nota yazma ve okuma gibi önemli

bir konuyu öğrenmeden mezun olur. Şayet ders saatleri arttırılabilir ise, hem öğretmen açığı doğacak ve hem de böylelikle müzik öğretmenlerine daha fazla kadro ayrılacaktır.

Andırıcı, Öztürk'ün (1996) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; günümüzde müzik eğitimine duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Müzik yoluyla çocuğun eğitilmesi, en önemli eğitim yollarından biridir. Toplumun bir bütün halinde tutan sosyal bağlardan biri olan müziğin, çocuk üzerindeki etkisi önemlidir. İnsan yaşamının eğitime en uygun olduğu ve en hızlı öğrendiği çağlar çocukluk çağlarıdır. Bu dönem eğitimde büyük önem taşımaktadır (Andırıcı, 2006: 4).

Uluçay'ın Akkaş'tan (1993) aktardığına göre; müzik eğitimi insanın soyut hayatında ve dünyasında içgüdülerini, eğilimlerini ve kişinin toplum içindeki davranışlarını etkiler. Gelişim alanında müzik ile ilgili etkinlikler sayesinde çocuk topluma daha iyi ve kolay bir şekilde uyum sağlar. Disiplin, düzen ve mutlu bir görüş açısı kazanır. Müzik eğitimi çocuğu, ruhsal yapısındaki heyecanlı ve aşırı duygusal ortamdaki, daha sakin bir ortama yöneltir. Müzik eğitimi çocuktaki güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışların kaybolmasında önemli bir etkidir. Söz konusu eğitim, kişilik gelişiminde çocuğun davranış değişikliklerini olumlu yönde etkiler, dikkatini yoğunlaştırır ve gözlem yeteneğini güçlendirir (Uluçay, 2006: 19-20).

İlköğretim çağı çocuğun yaşamında müziğin çok önemli yeri ve işlevleri vardır. Bu işlevler; bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere çok yönlü ve çok boyutludur. Bunlardan her biri kendi içinde zengin bir çokluk ve çeşitlilik gösterir. Müziksel işlevler çocuğun gerek kendi yaşamında, gerek kendisini çevreleyen insanlar ve diğer varlıklarla ilişkilerinde ve gerekse onlara katkılarında çok etkin ve belirleyici rol oynar (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 6).

Yücesan'ın Özevin'den (2003) aktardığına göre; özgün buluşlar ortaya koyma yeteneği olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcılık, her insanda vardır. Ancak özellikle tek tip birey yetiştirmeye yönelik eğitim sistemiyle, bu yetenek, belli kalıpların içine sokularak üzeri örtülmektedir. Yaratıcı insan akılcı, özgürce düşünebilen yeniliklere açık ve yenilik arayan, kendini ve dünyayı değiştirebileceğine inanan insandır. Yaşadığı toplumu değiştirebilecek, yeniliklere götürecektir insandır. Her toplumun ilerlemek için yaratıcı insanlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle sınırsız hayal gücü ve yaratıcılığa sahip olan çocukların bu yeteneklerini kalıplara sokarak onları tek tip bireyler haline getirmek yerine, yaratıcılıklarını daha da geliştirecek bir eğitim sistemi uygulanması çağdaş eğitim anlayışının bir gereğidir (Yücesan, 2008: 16).

İlköğretimde müzik eğitimi, daha çok genel müzik eğitimini kapsar, daha çok genel müzik eğitimine ağırlık verir. İlköğretimde müzik eğitiminin en önemli boyutunu müzik öğretimi oluşturur. İlköğretimde müzik eğitime ilişkin tasarımlar, düzenlemeler ve uyarlamalar daha çok müzik öğretimi üzerinde odaklanır (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999, 9).

Genellikle müzik öğretmenleri gerek ders içi, gerek ders dışı etkinlikler çerçevesinde öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmaları sene içerisinde önemli günler ve haftalarda ya

da sene sonunda sergilemektedirler. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler hem kendini geliştirmekte, hem de öğrencilerin özgüvenleri gelişmektedir. Toplum önünde yeteneklerini sergilemek kendilerini bir birey olarak daha saygın hissetmelerine yardımcı olmaktadır.

Temel müzik eğitiminde önemli olan, çocuğun ritim duygusunun geliştirilmesi, müziği bir yaşam biçimi olarak algılaması, müzikle ilgili sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, müzik hafızası oluşturulması, çalma ve söyleme deneyimi kazanması ve kendini müzikle ifade etme fırsatı bulabilmesidir. Öğretmenin görevi bunları gerçekleştirecek kültür ortamı yaratmaktır (Morgül, 2006, 68).

Yazıcı'nın Sun' dan (1969) aktardığına göre; eğitim amacı ile yapılan müzik öğretimine eğitsel müzik öğretimi diyoruz. İlköğretim okullarında yapılan müzik öğretimi bu kapsama girer. Toplumun hemen her bireyi ilköğretimden geçer (geçmesi gerekir); demektir ki, toplumun geleceği (iyi ya da kötü olarak) ilköğretimde hazırlanır. Müzik konusunda da bu böyledir: ilköğretim okulundan geçen her kişi müzik öğrenimi de alır ve toplumun müzik geleceği (iyi ya da kötü olarak) bu okullarda hazırlanır. İlköğretim, toplumun ekonomik ve kültürel geleceğinin biçimlendirilmesinde, gereği gibi değerlendirilirse, en etkin araçtır. Böyleyse; müziğin, bütün türleriyle hem toplumsal hem de kültürel açıdan önemi var, demektir. Müziğin toplumsal ve kültürel önemi ile etkileme işlevi de ancak eğitsel müzik öğretimiyle ilköğretimde yönlendirilebilir. Okulda edinilen değerler, iyi ve kötü yönleriyle, gitgide ailede ve toplumda da yaşanılır olmaya başlar. Bu müzik için de doğrudur. Öğrenciye okulda kazandırılacak müzikler, müzik anlayışı ve beğenisi, gitgide ailede ve toplumda da yerleşecek, bütün toplumun insanları için yaşanılır olacaktır. Bu bakımdan, eğitsel müzik öğretimi, bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir, denilebilir (Yazıcı, 2012, 187).

2.7.1. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı

Öğretim programı, işlenecek ders bazında konuların düzenlenip, konunun hangi öğretim yöntemi ile öğretileceği belirlenip, belli mekân fark etmeksizin yani okul ya da okul dışında belirli bir zaman içerisinde düzenlenen öğretimi çerçevesidir.

Andırıcı'nın aktarımıyla, öğretim programı konusunda Demirel (1999) ve Fidan'ın (1996) farklı tanımları aşağıda şu şekilde ifade edilmiştir;

Demirel'e (1999) göre; program öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Andırıcı, 2006:5).

Fidan'a (1996) göre ise, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumlarının ve geçirdikleri yaşantıların tümü programı oluşturmaktadır ve program dinamik bir olgudur (Andırıcı, 2006:5).

Mert'in Akkaş'tan (2005) aktardığına göre; öğretim, eğitimin okulda en planlı, en programlı olarak yürütülen kısmıdır. Gündümlü, planlı, programlı ve desteklidir. Öğretimde öğrencinin öğretmen ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır. Bu anlamda öğretim öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranış değişmelerinin olması için uygulanan süreçlerin tümünü kapsar (Mert, 2006: 17).

Müzik dersi öğretim programı da, mekân sınırlaması olmadan, belirlenmiş öğretim yöntemleri ve yine planlanan zaman dilimi içerisinde uygulanmaktadır. İlköğretim müzik dersi ülkemizde 2006 itibariyle yapılan yeni düzenlemelerle yeniden uygulanmaya başlanmıştır. Düzenlenen bu yeni program, müzik eğitimi ve öğretimini yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenci merkezli yapılması gerektiğini savunmaktadır. Aşağıda çeşitli araştırmacıların müzik öğretim programı ile ilgili farklı tanımları ve yorumları ise şu şekildedir;

Toraman'ın TTKB'den (2007) aktardığına göre; müzik öğretim programı: “İlköğretim Müzik Öğretim programı 28.08.2006 tarih ve 348 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen ve halen ilköğretim ve ortaokullarda uygulanmakta olan programdır” (Toraman, 2013, 9).

İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla program; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Müzik Dersi Öğretim Programı; giriş, vizyon, temel yaklaşım ve yapı, öğrenme-öğretme süreçleri, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme, sözlük ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. (TTKB, 2007, 4).

Müzik programı, müzik deneyimlerinin kalitesiyle, programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur. İyi hazırlanmış bir müzik eğitimi programıyla çocuk; yaşamın zevkini ve anlamını, sınıf içinde, toplumda, dünyada yaşamayı anlayabilir. Ulusal ve dünya tarihini anlamlı kılabilir. Bilim, sanat, sosyal bilimler, sağlık, din gibi alanlara ilgiyi geliştirip bilgilendirilebilir. Yaratıcılığı, değişik tür aktivite düşünceleri geliştirilebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir (Çilden, 2001,4).

Ülkemizde öğretim programlarının öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda, dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu nedenle program; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan, bireyin etkin katılımını ve doğru karar vermesini sağlayan, sorun çözmesini destekleyerek geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir süreç izlemektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli müzik eğitimi ile bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2009, 7-8).

Umuzdaş ve Levent' in Ataman'dan (2009) aktardığına göre; temel eğitim olarak da adlandırılan ilköğretim; bireyi yaşama hazırlayarak, yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu amaçlara erişmek, onları gerçekleştirmek için seçilmiş derslerle ve bu derslerin başarıyla yürütülebilmesiyle mümkündür. Müzik dersi de öğrencinin kendini ifade edebileceği, yeteneklerini fark edip geliştirebileceği, kişisel ve sosyal beceriler

edinebileceği temel derslerden biridir. İlköğretim çocuğunun etkinlikleri yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmesi dersin hedeflerine ulaşması için bir koşuldur. 2006 Müzik Öğretim Programı bu yaklaşımı benimsemiştir. “İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir” (Umuzdaş ve Levent, 2012, 70).

Toraman’ın Hoffers’dan (1983) aktardığına göre “Müzik öğretim programının kalitesi, sadece derslerin bir listesini oluşturmakla değil aynı zamanda çeşitlendirilmiş ve kaliteli müzik öğretimi programının oluşturulması ile ortaya çıkar.” Türkiye’de de müzik dersi öğretim programının oluşturulması sürecinde modern yöntemler birey ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir (Toraman, 2013, 11).

Uçan, Yıldız, Bayraktar (1999) ilköğretim okulu müzik dersi öğretim programının esas olarak şu ana bölümlerden oluştuğunu söylemektedirler;

1. Milli Eğitim Bakanlığı Kabul/Onay ve Yürürlük Yazısı
2. İçindekiler
3. Genel Açıklamalar
4. Genel Amaçlar
5. Birinci Devre, İkinci Devre ve Üçüncü Devre Genel Amaçları
6. Birinci Devre, İkinci Devre ve Üçüncü Devre Üniteleri
7. Birinci Devre Sınıf I, II, III Üniteleri Programları
8. İkinci Devre Sınıf IV, V Üniteleri Programları
9. Üçüncü Devre Sınıf VI, VII, VIII Üniteleri Programları (Uçan; Yıldız; Bayraktar, 1999,11).

2.7.2. İlköğretim Müzik Dersi Genel Amaçları

İlköğretim müzik dersi genel amaçları aşağıda şu şekilde sıralanmıştır;

1. Temel müzik bilgilerine sahip olabilme

2. Sesleri temel özellikleriyle tanıyabilme
3. Sesler arasındaki temel ilişkileri kavrayabilme
4. Müziği oluşturan temel öğeleri kavrayabilme
5. Müzik yapma ve dinleme araçlarını tanıyabilme
6. Müzik topluluklarını tanıyabilme
7. Geleneksel ve çağdaş; yöresel, ulusal ve evrensel müzikleri tanıyabilme
8. Müziğin insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrayabilme
9. Düzeyine uygun müzikleri çözümleyebilme
10. Düzeyine uygun müzikler yazabilme
11. Müziğin her türünde nitelikli olanı niteliksizden ayırt edebilme
12. Çevresi ile müziksel iletişim ve etkileşimde bulunabilme
13. Sesini doğru etkili kullanabilme
14. Dinlediği müziklere uygun ritmik görüşlerini doğru anlayabilme
15. Sesini doğru etkili kullanabilme
16. Dinlediği müziklere uygun ritmik devinimlere eşlik edebilme
17. Çalgısını temiz ve düzenli kullanabilme
18. Müzik yapma, dinleme araç ve gereçlerini kurallarına uygun kullanabilme
19. Sözlü müziklerde Türkçeyi doğru ve anlamlı kullanabilme
20. Düzeyine uygun tekerleme, sayışma, ninni, şarkı, türkü, marşları doğru temiz ve anlamlı söyleyebilme
21. Düzeyine uygun müzikleri çalgısıyla doğru temiz ve anlamlı çalabilme

22. Kazandığı müzik dağarcığını çeşitli etkinliklerle sergileyebilme
23. Müzik yazısını doğru okuyabilme
24. Müzik yazısını doğru yazabilme
25. Başta İstiklâl Marşı olmak üzere, başlıca ulusal marş ve şarkılarımızı özüne uygun söyleyebilme
26. Müziği başka anlatım biçimlerine dönüştürebilme
27. Düzeyine uygun müziksel araç ve gereç yapabilme
28. Yaratıcı müziksel çalışmalar yapabilme
29. Müziksel bir çevre içinde yaşadığının farkında olabilme
30. Müzik yapmaya istekli olabilme
31. Müzik yapmaktan hoşlanabilme
32. Müzik dinlemekten hoşlanabilme
33. Çeşitli türdeki müziklerden hoşlanabilme
34. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılabilme
35. Serbest zamanını müzikle geçirebilme
36. Yaşamında müzikten yararlanabilme
37. Kendisini müzik yoluyla ifade edebilme
38. Müzik yoluyla, sevgi, paylaşma ve sorumluluk duygusunu geliştirebilme
39. Sağlıklı müziksel çevre konusunda bilinçli ve duyarlı olabilme
40. Çok yönlü ve hoşgörülü bir müzik anlayışı kazanabilme
41. Kendine özgü bir müziksel kişilik geliştirebilme

42. Müzik kültürünün genel kültürün ayrılmaz bir ögesi olduğunu görebilme

43. Ulusal birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran bir şarkı dağarcığına sahip olabilme. (Mert, 2006: 21):

2.7.2.1. İlköğretim İkinci Devre Müzik Dersi Genel Amaçları (4.-5. Sınıf)

Andırıcı'nın MEB'den (1994) aktardığına göre; ilköğretim ikinci devre müzik dersi genel amaçları şöyledir:

♪ İlinde ve bölgesinde özel gün ve haftalardaki müzik etkinliklerini fark edebilme

♪ Müzik hayatındaki yerini ve önemini kavrayabilme

♪ Çevresindeki müzik kurum ve kuruluşları ile başlıca müzikçilerin etkilerini fark edebilme

♪ Müziğin çevre sağlığındaki önemini kavrayabilme

♪ Sesin oluşumunu ve temel özelliklerini anlayabilme

♪ İnsan ve çalgı ses topluluklarını tanıyabilme

♪ Ritim kalıplarındaki çeşitli düzenimleri, ses sürelerine göre ayırt edebilme

♪ Müzik yazısının temel işaret ve yazılışlarını anlayabilme

♪ Bildiği şarkılardaki ölçü türlerini tanıyabilme

♪ Şarkılarda ve oyun müziklerindeki hız basamaklarını ve çeşitlerini ayırt edebilme

♪ Sözlü ve oyun müziklerinin biçimsel yapısını tanıyabilme

♪ Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt edebilme

♪ Çeşitli müziklerin insan hayatındaki yerini ve önemini kavrayabilme

♪ Atatürk'ün sanata bakışını ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlayabilme

♪ Atatürk'ün sanata, müzik sanatçılara ve müzik kurumlarına verdiği değeri anlayabilme

- ♪ Ülkemiz müziği ile diğer Türk devletleri, toplum ve topluluklarının müzikleri arasındaki ilişkileri anlayabilme
- ♪ Çeşitli ülke müziklerinden uygun örnekleri tanıyabilme
- ♪ Bildiği, öğrendiği, müzik hayatında yer alan şarkı, türkü, marş vb. çeşitli müziklerden uygun örnekleri doğru söyleyebilme ve çalabilme
- ♪ Müzik hayatında yer alan şarkı, türkü, marş vb. çeşitli müziklerden uygun olanları, uygun ortamlarda dinleyebilme
- ♪ İstiklâl Marşı ve toplumsal hayatımızda yer alan, düzeyine uygun başlıca milli marşlarımızı doğru söyleyebilme
- ♪ Müzik yaparken ve dinlerken müziksel çevre sağlığına ilişkin kurallara uyabilme
- ♪ Çevresindeki düzeyine uygun müzik etkinliklerine katılabilme
- ♪ Öğrendiği müziksel sesleri, sesiyle, çalgısıyla doğru verebilme
- ♪ Müzik seslerini (nota) dizekteki yerlerine doğru yazabilme
- ♪ Sesiyle, çalgısıyla, düzeyine uygun ses düzenlemeleri yapabilme
- ♪ Düzeyine uygun ses ve söz kümelerindeki ritmik düzenlemeleri doğru okuyabilme, söyleyebilme ve çalabilme
- ♪ Düzeyine uygun ezgi kalıplarını doğru yazabilme, okuyabilme ve çalabilme
- ♪ Öğrendiği şarkılardaki birim vuruşları doğru, düzenli vurabilme
- ♪ Şarkı, marş ve oyun müziklerini, hız ve gürlük terimlerine uygun söyleyebilme ve çalabilme
- ♪ Dağarcığındaki müzikleri tür özelliklerine göre söyleyebilme, çalabilme ve dinleyebilme
- ♪ Atatürk'ü anlatan şarkı ve marşları anlamlarına uygun söyleyebilme, çalabilme ve dinleyebilme

- ♪ Diğer Türk devlet, toplum ve topluluklarının müziklerinden uygun örnekleri söyleyebilme ve çalabilme
- ♪ Çeşitli ülke müziklerinden uygun örnekleri söyleyebilme ve çalabilme
- ♪ Hayatında müziğin önemli bir yeri olduğunun farkında olabilme
- ♪ Müzik yaparken ve dinlerken müziksel çevre sağlığına ilişkin kurallara uymaya özen gösterebilme
- ♪ Düzeyine uygun şarkılar, notalarıyla okuyup çalmaktan zevk alabilme
- ♪ Müzik seslerinin temel özelliklerine duyarlı olabilme
- ♪ Sesini, konuşurken ve şarkı söylerken doğru kullanmayı alışkanlık haline getirebilme
- ♪ Ritim ve ezgi kalıplarıyla ezgi oluşturmaktan hoşlanabilme
- ♪ Bildiği şarkı ve oyun müziklerinin ölçü özelliklerine dikkat edebilme
- ♪ Düzeyine uygun ritim düzenlemeleri yapmaya istekli olabilme
- ♪ Düzeyine uygun ezgi düzenlemeleri yapmaya istekli olabilme
- ♪ Dağarcığındaki müziklerin hız özelliklerine duyarlı olabilme
- ♪ Dağarcığındaki müziklerin gürlük özelliklerine duyarlı olabilme
- ♪ Dağarcığındaki müziklerin biçimsel yapısına dikkat edebilme
- ♪ Yurdumuzdaki ana müzik türlerinden uygun örnekleri söylemeye, çalmaya ve dinlemeye istekli olabilme
- ♪ Dağarcığındaki farklı tür müziklere yer vermekten hoşlanabilme
- ♪ Çeşitli tür müzikler dinlemekten hoşlanabilme
- ♪ Atatürk'ün müzik sanatına katkılarını anlamaya duyarlı olabilme
- ♪ Çeşitli ülke müziklerinden uygun örnekleri söylemeye, çalmaya ve dinlemeye istekli olabilme

♪ Diğer Türk devler, toplum ve topluluklarının müziklerinden uygun örnekleri söylemeye, çalmaya ve dinlemeye istekli olabilme (Andırıcı, 2006: 12-14).

2.7.3. Müzik Dersinin Kazanımları

“Kazanımlar, öğrenme- öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda sunulmuştur” (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>).

2.7.3.1. İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları

İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımları şöyledir;

Tablo 2. İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “dinleme-söyleme-çalma”

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A. DİNLEME- SÖYLEME- ÇALMA			
	A.1. Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.		
	A.2. İstiklal Marşı'nı doğru söylemeye özen gösterir.		Ö “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.
	A.3. Müzik çalışmalarını sergiler.		
	A.4. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	🎧 Öğrencilerin seviyelerine uygun olan ritmik yapıdaki ezgileri, kulaktan öğrenmeye ve çaldırmaaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Farklı ritmik yapıya ilişkin olarak 5/8'lik ölçü verilmelidir. [2] Türkü ve şarkı seçimi, öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalı ve usul/ölçüler teorik olarak değil, kulaktan verilmelidir. [3] 10 Kasım Atatürk'ü Anma Törenlerinde ve Milli bayramlarda bu kazanıma yer verilmelidir.
	A.5. Atatürk'ü anlatan şarkı ve marşları anlamına uygun seslendirir.		
	A.6. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamalarına uygun söyler.		🎧 Türkçe Dersi: “Dinleme” Öğrenme Alanı: Şiir ve müzik dinletilerine katılır.

Tablo 3. İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müziksel algı ve bilgilenme”

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	B.1. Temel müzik yazı ve öğeler kullanır.		[1] Dizek ve sol anahtar, ölçü sayısı ve ölçü çizgisi verilmelidir. [1] Fa-sol-la notalarını dizek üzerindeki yerleri tanımlarak notaların doğru yazılması sağlanmalıdır. Çalışmalarda dörtlük ve sekizlik nota değerleri ile dörtlük sus kullanılarak, basit ölçüler (2/4, 3/4 ve 4/4) üzerinde durulmalıdır.
	B.2. Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	[54] Öğrencilerin dağarcıklarındaki herhangi bir şarkının sözleri tahtaya yazılır. Şarkının sözlerine karşılık gelen sesler, incelik ve kalınlıklarına göre grafiğe döndürülür.	[1] Bu sınıf düzeyinde “giderek yavaşlama (Ritardando) ve giderek çabuklaşma (Accelerando)” hız değişiklikleri, hareketlerle hissettirilmelidir.
	B.3. Şarkı - türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder.		[1] Öğrendiği seslerin (fa-sol-la) , önce kısak ve uzunluk , daha sonra ise incelik ve kalınlık özellikleri üzerinde durulmalıdır. [1] Bu sınıf düzeyinde dörtlük sekizlik nota ve dörtlük sus verilmelidir. [1] Konu anlatımları mutlaka oynatılmalıdır.
	B.4. Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırır eder.	[54] Öğrenciler, öğrendikleri ses sürelerini içeren basit ezgiyelerin vuruşlarını belirler ve belirledikleri süreleri tek çizgi üzerinde gösterirler. Öğrencilerden bu süreleri bedensel hareketlerle içselleştirmelerinin ardından, vücut hareketleri ve çeşitli ritim çalgıları ile de seslendirmeleri beklenir. [54] Öğrencilere, öğrendiği sesler arasındaki incelik ve kalınlığı fark etimək için ilgili sesleri içeren bir şarkı üzerinde çalışma yapılıır. Örneğin: “Üşüdüm” ezgisinde öğrenciler üç gruba ayrılarak her bir gruba bir nota verilir. Gruplar temsil ettikleri sesi çalgıları ile seslendirmeye yaparken hangi sesin diğerinden daha ince veya daha kalın olduğu buldunılır. Duydukları sesin incelik ve kalınlık özelliğine göre hareket yaratmaları istenir. Örneğin “a” sesinde dik, “sol” sesinde eğik durmaları, “fa” sesinde ise oturmaları vb. Daha sonra ise bu çalışma, şaşırmalar yapılarak oynatılır.	[1] Bu sınıf düzeyinde “giderek yavaşlama (Ritardando) ve giderek çabuklaşma (Accelerando)” hız değişiklikleri, hareketlerle hissettirilmelidir.
	B.5. Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder.		[1] Gürlük değişikliklerinden giderek kuvvetlenme (crescendo), giderek hafifleme (decrescendo) üzerinde durulmalıdır. [1] “Birlikte çalma ve söylene kurallarına uyar.” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.

Tablo 4. İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müziksel yaratıcılık”

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C. MÜZİKSEL YARATICILIK	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.		[1] Farklı anlamların yolları öğrencinin tercihinine bağlı olarak; resim yapma, yazılı-sözlü anlatma, drama ve dans olmalıdır. [2] Türkçe Dersi “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
	C.2. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.	[3] “Sol” sesi üzerinde bilinen usul ve değerler kullanılarak dört ölçütlük ritim kalıbı oluşturulur. Sonra öğrencilerden bildiği ezgilerle ilgili öğrendiği stürelere de içeren basit ritim kalıpları yazarak eşlik etmesi beklenir.	[1] Etkinlikler öğrenilen ölçü ve nota değerleri ile sınırlı olmalıdır. B.1 → C.2
	C.3. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	[4] “Sol”, “la” ve “fa” sesleri tanıttikten sonra öğrencilere öğrendikleri nota değerlerini kullanarak en fazla dört ölçütlük ezgi denemeleri yaptırılır.	[1] “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır”, ve “ezgilerle kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder” kazanımları ile ilişkilendirilmelidir. [2] Etkinlikler, öğrenilen nota, ölçü sayısı, ve değerleri ile sınırlı olmalıdır. B.2 → B.1 → B.4 → C.2 → C.3
	C.4. Farklı ritmik yapıdaki ezgilerle uygun hareket eder.		[1] 5/8’lik usul hareketlerle hissettirilerek verilmelidir.
	C.5. Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.		[1] Örnek şarkılar “Bir Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır. A.4 → C.4 → C.5

Tablo 5. İlköğretim 4.sınıf müzik dersi kazanımlarının öğrenme alanı “müzik kültürü”

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	D.1. Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturmada görev almaya gönüllü olur.		[1] Kaset, cd, dvd, belge vb. materyaller edinilerek bir arşiv oluşturulması sağlanmalıdır.
	D.2. Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.		[2] Türkçe Dersi “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
	D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	[3] Kaset ya da DVD ve CD’den farklı müzik türlerinin seçkin örnekleri dinletilir. Örnekler seçilirken, eserlerin seviyeye uygun ve nitelikli olmasına dikkat edilmelidir.	[4] “Marslar aracılığıyla ulusal bilinç kazanır” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir. [5] Sözlü olan eserlerin; prozodi kurallarına uygun ve Türkçe dil kullanımını geliştiren eserler arasından seçilmesine dikkat edilmelidir.
	D.4. Marslar aracılığıyla milli bilinç kazanır.		[6] Sosyal Bilgiler Dersi, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanı: Efsane, destan, öykü, türkü ve şirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	D.5. Atatürk’ü anlatan şarkı ve marsları tanır.		A.5 → D.5
	D.6. Atatürk’ün sanata ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar.		[7] 4. Sınıf kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, görselleştirme, sözlü anlatım etkinlikleri ile; gözlem ölçekleri, ritim çalışması yapıkları (eşleştirme, resimleme-boyama, boşluk doldurma, resimden bulma, doğru-yanlış vb.) ve öğrenci ürün dosyası kullanılarak değerlendirilebilir.
	D.7. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.		[8] Sosyal Bilgiler Dersi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, Öğrenme Alanı: Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitimsel etkinliklere karar verir. [9] İnsan Hakları ve Vatandaşlık: 14. Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.

2.8. Müzik Öğretiminde Derse İlişkin Tutumlar

Bireyler herhangi bir sorun ya da durum karşısında bir davranış biçimi geliştirmektedir. Kişi bu soruna ya da duruma karşı çeşitli yollar belirlemektedir. Bu duruma tutum adı verilmektedir. Her bir bireyin olaylar karşısında göstermiş olduğu tutumlar farklılık göstermektedir. Bir kişinin olumlu tutum sergilediği bir durum, başka bir kişi de olumsuz tutum sergilediği görülebilir. Günümüzde özellikle tutumdan yola çıkarak pek çok araştırma yapılmaktadır. Çeşitli araştırmacıların tutum ile ilgili bazı tanımları şu şekildedir;

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, 13).

Alport'a göre tutum, "bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir" (İnceoğlu, 2010, 8-9).

Katz'a göre tutum, "bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir" (İnceoğlu, 2010, 8-9).

Lambert'e göre tutum: "bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir" (İnceoğlu, 2010, 8-9).

Tutum, gerek psikolojide gerekse de eğitim araştırmalarında çok yönlü bir kavram olarak incelenmektedir. Özmenteş'in Phillips'ten (2003) aktardığına göre; tutum bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durumdur (Özmenteş, 2006, 24).

Bilen'nin Demirel ve Ün'den (1987) aktardığına göre; tutum, bireyi belli insanlar nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir. Genelde insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkan tutumlar çeşitli yollarla öğrenilirler. Bir kez öğrenildikten sonra onları değiştirmek güç olsa da sistemli bir yaklaşımla değiştirmek olanaklıdır (Bilen, 1995: 24).

Demirel ve Ün'ün (1987) de yukarıdaki paragrafta belirttiği gibi tutumlar insanların yaşantılarında benimsenmiş ve kabullenilmiş durumlardır. Bireyin inanıp benimsediği veya kabullendiği tutumları değiştirmek ya da değiştirmeye çalışmak çoğu zaman zor olmaktadır. Tutumları değiştirebilmenin yolu çoğu kez yeni yaşantılara bağlı olmaktadır. Bireyin, bir duruma ya da davranışa karşı olumlu bir tutum geliştirebilmesi, en başından durum ve davranışla ilgili gerçekleşecek iyi bir başlangıç yapmasına bağlı bulunmaktadır.

Tutum da birçok psikolojik değişken gibi dorudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir baka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayılı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği varsayımı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikrine önem katmaktadır. Günümüze dek yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır (Özmenteş, 2006, 25).

Arkadaş çevresi ve aile ortamı kişinin ilgi ve tutumlarının oluşmasında ve değişmesinde etkin rol oynayabilir. Kişinin daha önce ilgi duymadığı bir müzik türüne ait parçalar, arkadaş çevresinde çok sevilmesi ve dinlenmesi sayesinde yani sosyal çevresinin etkisiyle kişi tarafından sevmeye başlanabilir. Aynı şekilde bireyin olumsuz tutum sergilediği bir meslek dalı ailenin sürekli olumlu telkinlerde bulunması ve çok ısrar etmesi üzerine meslek olarak seçilebilir. Yine aynı şekilde ailenin önem sırasına göre okuldaki dersler sınıflandırılabilir ve bazı dersler bu sayede öğrencinin gözünde önemsizleşebilir.

Müziğe ve müzik derslerine karşı çocukların tutumları ailelerinin müziğe ve müzik derslerine karşı tutumlarıyla çok yakından ilişkili olduğu kadar, çocukların geçmişteki müzik yaşantılarıyla da ilişkilidir. Ailelerin, fen ve sosyal alan derslerine öncelik verilmesinden yana olmaları, müzik uğraşlarının gereksizliğine inanmaları çocukların müziğe karşı tutumlarında olumsuzluk meydana getirmektedir (Bilen, 1995: 25-26).

Çoğu ailenin, müzik, resim, beden eğitimi gibi derslerin içeriğindeki mevcut uğraşların hobiden öteye gitmemesi gerektiğini düşündükleri bilinmektedir. Bu düşünce, müzik dersinin sözü edilen derslerin matematik, fen bilgisi, Türkçe gibi ailelerce daha önemli olduğu düşünülen derslerin önüne geçmemesi isteğinden doğmaktadır. Bu olumsuz tutum ve davranışlar çocukta zaman içinde müzik, resim gibi derslere karşı ilgisizlik, isteksizlik, gereksiz görme gibi eğilimlerin baş göstermesine sebebiyet verilmektedir. Bu durum öğrencilerin dersteki davranışlarında net olarak görülebilmektedir.

Tutum, çoğu zaman eğitimde başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olmaktadır. Öğrencinin geliştirdiği olumsuz tutumlar derse olan bakış açısını etkilemekte ve bu öğrenci davranışlarına yansımaktadır. Olumsuz bir tutumu, olumluya çevirmek çoğu kez zor olsa da olanaksız olmamaktadır. Olumsuz bir durum dersin öğretmeni tarafından, derse ilişkin çeşitli etkinliklerle ve çeşitli özel öğretim yöntemleriyle derse zenginleştirilerek de olumluya dönüştürülebilir. Öğretmenin öğrencilerine karşı olumlu yaklaşımlarda bulunması ve derse zenginleştirilerek vermesi öğrencinin derse olan ilgisini arttırabilir. Bu yolla olumsuz tutumların olumluya çevrilmesi sağlanabilir.

“Çocukların geçmişte müzik derslerinden beklentilerinin karşılanmaması, müzik öğretmenin sevmeyişleri, müzik becerilerini kazanmada güçlük çekmeleri, sözlü sınavlarda beceremedikleri ile onurlarının zedeleneceği kaygısını yaşamaları da müziğe ve müzik derslerine karşı olumsuz tutumların gelişmesinde belki de ailelerinin tutumlarından etkilemelerinden daha çok etken olabilmektedir. Ancak nedeni ne olursa olsun, çocukların müzik derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları değiştirmek sistemli bir yaklaşımla olanaklıdır. Olumsuz etkiler olsa bile müziğin çocuklar için ilgi çeken bir alan olduğu bilinmektedir. Çocukların ilgilerini yoğunlaştırmak, müzik derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmek, müzik öğrenme yaşantılarını arttırarak gerçekleştirilebilir. Müzik derslerinde öğrenme yöntemlerine yer verilmesinden, öğretmenin coşkulu ve öğrencileriyle sıcak etkileşimde bulunmasına ve not verme uygulamalarına dek çeşitli etkenlere bağlıdır. Öğrencileri müzik derslerinde başarılı kılarak, onlara başarılı oldukları duygusunu tattırmak müzik derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine etken olabilir. Müzik derslerini bilgi ağırlıklı olmaktan çok müzik ağırlıklı işlenmesinde öğrencilerin tutumları üzerinde etken olabilir” (Bilen, 1995: 25).

2.9. İlgili Araştırmalar

Gürgen'nin (2006) yapmış olduğu “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar” adlı çalışmasında Orff, Kodaly, Dalcroze ve Suzuki yöntemlerini incelemiş, sonucunda da ders içerisinde uygun ortamın oluşturulduğunda her öğrencinin yaratıcılığının geliştirilebileceği ve öğrencilerin özgüvenli, sorunları çözmeye daha başarılı, aktif ve üretken bireyler olacağı değerlendirilmesinde bulunmuştur.

Andırcı'nın (2006) yapmış olduğu “İlköğretim Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde; Türkiye’de müzik eğitimi ve müzik dersi öğretim programı, müzik öğretiminde kullanılan yöntemler, müzik öğretim yöntemleri ana türleri gibi konuları incelemiştir. Sonucunda da müzik öğretmenlerinin var olan yöntemlerini kullandıklarını, temel oluşturma işlevli ve geliştirme işlevli müzik öğretim yöntemlerini kullanmadıkları değerlendirilmesini yapmıştır.

Bekler'in (2009) hazırladığı "İlköğretim Müfredat Programının I-VIII. Sınıflarında Orff yaklaşımının Uygulanması Üzerine Öneriler" adlı yüksek lisans tezinde; müzik eğitimi ve öğretimi ile müzik öğretim yöntemlerini incelemiş ve Orff yaklaşımının ilköğretim müfredatına uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Tezinin değerlendirmesini yaptığında da, öğrencilerine yaptırmış olduğu enstrüman yapım çalışmaları sırasında öğrencilerinin çok eğlendiklerini ve bundan mutluluk duyduklarını, olumsuzluk yaratan tek sonucun sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin sıkılabildiği sonucuna varmıştır.

Karaköse'nin (2011) "Orff Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum ile Müzikal Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezinde; tutumun özellikleri, öğeleri ve işlevleri ile eğitimde ve müzik eğitiminde tutum konularına değinmiştir. Sonucunda da okullardaki Orff çalışmalarının verimliliğinin artırılabilmesi için, uygulama alanı olarak mümkün olan en geniş mekânın tercih edilmesinin ve müzik eğitiminde Orff yaklaşımına daha çok yer verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Yukarıda ifade edilen çalışmalardan hareketle, öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşım benimsemiş öğretmenlerin ders sürecinde öğrenciler üzerindeki hâkimiyetlerinin, sundukları bilgilerin kalıcı mı yoksa ezbere mi gerçekleştiği ve öğretmenin ders zarfında öğrenciyi sürece ne kadar dâhil ettiği konularının tartışıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların çeşitliliği konunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşımda kullanılan yöntemlerin yeterli sayıda bulunmadığının, öğrenci merkezli yaklaşım da ise öğrenci sürece çok daha fazla dâhil edildiği için kullanılacak olan yöntem seçeneğinin de arttığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi-modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Yöntem

Bu araştırmada, öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, Şanlıurfa ili Siverek ilçesi Mehmetçik İlköğretim Okulu, 4/A(n=31) ve 4/E (n=33) şube öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma, MEB'in 4. sınıf müzik dersi programı kapsamında (bakınız: Ek 3.) gerçekleştirilmiş, belirlenen üniteler, 4/A şubesi öğrencileri ile öğrenci merkezli müzik öğretim (Orff yaklaşımı) yaklaşımına dayalı olarak, 4/E şubesi öğrencileri ile ise öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımına dayalı olarak işlenmiştir. Deney grubu olarak belirlenmiş olan 4/A sınıfının müzik dersleri özel olarak hazırlanmış müzik dersliğinde işlenirken, kontrol grubu olan 4/E sınıfının müzik dersleri klasik sınıf düzenindeki bir derslikte işlenmiştir.

Araştırma kapsamında işlenen konular için, MEB öğretim programında iki haftalık süre uygun görülmüştür. Uygulamaların eksiksiz tamamlanabilmesi için konular 6 haftada tamamlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

3.1.1. Öğretim Yaklaşımlarının Uygulanması

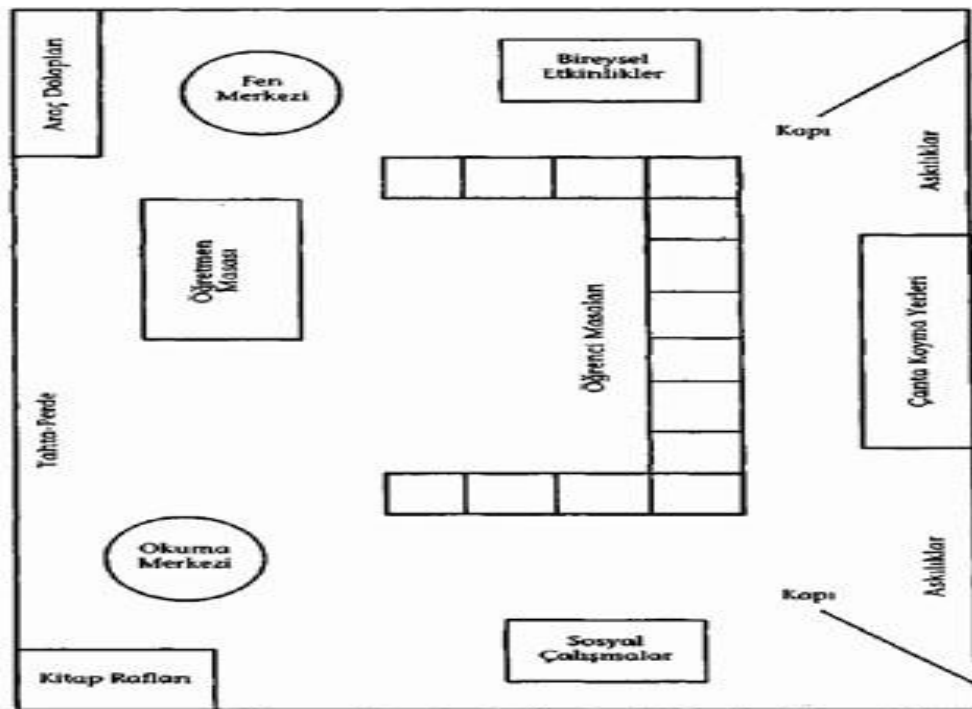
Bu bölümde araştırma kapsamında seçilen öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1.1. Öğrenci Merkezli (Orff Yaklaşımı) Müzik Öğretim Yaklaşımının Uygulanması

Araştırma kapsamında, deney grubu olarak 4/A sınıfı seçilmiş, MEB programı doğrultusunda; ‘ritim kalıplarım’, ‘ritimler yazıyorum/ritimler çalıyorum’, ‘ritimler çalıyorum/müzik çalıışmalarım’ konuları, uygun sınıf ortamında (öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi için gerekli fiziki alt yapıya sahip olan) 6 hafta süreyle **öğrenci merkezli** (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı ile işlemiştir.

4/A sınıfının oturma düzeni **U tipi oturma düzeni** olarak belirlenmiştir. Bu oturma şeklinde, öğretmen öğrencilerin hepsi ile göz iletişimde bulunabilmektedir. Aynı şekilde tüm öğrenciler öğretmeni görebilmektedir. Öğretmenin hareketini kısıtlayan bir sınıf ortamı söz konusu değildir. Dolayısıyla öğretmen her bir öğrenciye doğrudan ulaşır, daha fazla ilgi gösterebilmektedir.

Sıralar ve masalar, sınıfın boyutları ve öğrenci sayısı dikkate alınarak “U” biçiminde yapılan düzenlemedir. Bireysel öğrenmeyi ön planda tutan bir yerleşim biçimidir. Yararları şöyledir; çok farklı amaçlar için kullanılabilir. Öğrenciler rahat çalışabilecekleri bir çalışma alanı bulurlar. Öğrenciler birbirleri ile kolaylıkla yüz yüze iletişim kurabilirler. Sınıfın tamamı tek bir grup olabilir. Perdede veya tahtadaki her türlü görüntü rahatlıkla izlenebilir (<http://muteferel.blogspot.com.tr/2010/01/sinif-yonetimi.html>).



Şekil 8. U tipi oturma düzeni örneği (<http://slideplayer.biz.tr/slide/2702027/>).

Aşağıda 6 hafta süre ile işlenen konular tablolar üzerinden ifade edilmiş, ders işlenişi ve uygulamalara yönelik detaylı bilgiler verilmiştir.

Tablo 6. 4/A Sınıfının 1. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
1	Ritim kalıplarım	Çalışma kitabı	<p>1) Basit ritim kalıpları, öğrencilere fişler halinde dağıtılır.</p> <p>2) Öğretmen ritim kalıplarını birkaç defa örnek olarak çalar ve öğrencilerinden el çırparak yada kalemle sıraya vurarak çalmalarını bekler.</p> <p>3) Öğrencilere Orff çalgılarından söz edilip, Orff çalgıları görsel materyallerle öğrencilere sunulur.</p> <p>4) Performans görevi olarak öğrencilerden, bir sonraki haftaya birer Orff çalgısı yapıp getirmeleri istenir.</p>

Tabloda MEB ders planına göre 1. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında basit ritim kalıpları tahtaya yazılmış, bu ritim kalıplarına yönelik olarak daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış fişler öğrencilere dağıtılarak, öğrencilerin bu fişleri müzik defterlerine yapıştırmaları istenmiştir. Devamında, uygulama aşamasına geçilmiş; önce birkaç kere el çırparak ritimlerin nasıl vurulacağı en basit şekliyle gösterilmiştir. Daha sonra aynı ritimleri; kalemle, dizlerine vurarak, çeşitli vokal sesler (pat, tıs vb.) eşlinde, gösterilen hareketlerle öğrencilerin vurması istenmiştir. Öğrenciler ritimleri gruplar halinde vurmıştır. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle özel olarak ilgilenilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla ritim kalıpları öğrenci ile birebir çalışılmıştır. Ardından istekli olan öğrencilerin bireysel olarak performanslarının sergilenmesi istenmiştir. “Hata yaparım” düşüncesi ile tahtaya kalkmak istemeyen öğrenciler, kaygı duymamaları adına cesaretlendirilmiştir.

Öğrencilerin, ‘ritim kalıplarım’ konusuna yönelik uygulamalarda genel olarak istekli ve keyifli oldukları gözlemlenmiştir. Ders işlenişi ve uygulamalara yönelik öğrencilere

sorular yöneltmiş, öğrenciler bu sorulara verdikleri cevaplarda uygulamalarda bir kısıtlama olmadan hareket edebildikleri, onların ifadesiyle “rahatça gürültü çıkarabildikleri” yönünde ifadeler kullanmışlardır. Dersin istekli ve keyifli geçmesinde, bu ifadelerde ortaya konan davranışların belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Dersin son bölümünde bir sonraki hafta için verilecek ödevle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilere Orff yaklaşımı basit bir dille açıklanmış, bu yaklaşım yönelik uygulamalarla; vücut hareketleri, kendi sesleri, değişik ritim çalgıları vasıtasıyla müziklere eşlik edebilecekleri söylenmiştir. Devamında daha önceden hazırlanan, çeşitli Orff çalgılarının (bakınız: s. 36-41) resimleri öğrencilere dağıtılmış, bu resimler dijital ortamda örneklenerek öğrencilere çalgılar hakkında bilgiler verilmiştir. Son olarak öğrencilere bir sonraki ders için performans ödevi verilmiş; bu kapsamda ‘ritim uygulamaları’ konusunda kullanılmak üzere, her öğrenciden evdeki malzemeleri kullanarak bir Orff çalgısı yapmaları istenmiştir.

Tablo 7. 4/A Sınıfının 2. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
2	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Basit ritim çalgıları - Org	1) Öğrenciler ‘Kıış’ şarkısını org eşliğinde öğrenir ve söyler. 2) ‘Kıış’ şarkısının solfeji yapılır. 3) Yazılı ritim kalıbı öğretmen tarafından örnek olarak çalınır, öğrencilerden yaptıkları basit ritim çalgılarıyla çalmaları istenir. 4) Öğrenciler ‘Kıış’ şarkısına, öğrendiği ritim kalıbı ile eşlik eder.

Tabloda MEB ders planına göre 2. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB’in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan ‘Kıış’ (bakınız: Ek 4.) şarkısı, org eşliğinde birkaç defa söylenmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçü ölçü bölünerek söylenmiş, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Bütün ölçüler bittiğinde şarkı tüm öğrencilerle birlikte baştan sona, ara verilmeden söylenmiştir. Sonra

ölçü ölçü şarkının solfeji yapılmış ve öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Ardından yine hep birlikte bu şarkının solfeji yapılmıştır. ¹ İstekli olan öğrencilerin bireysel olarak performanslarının sergilenmesi istenmiştir.

Devamında bir önceki derste verilen ‘Basit Orff Çalgısı Yapma’ isimli performans ödevinin (bakınız: EK 2.) kontrolü yapılmış, tüm öğrencilerin bu ödevi eksiksiz bir şekilde tamamladığı görülmüştür. Öğrenciler, evlerinde bulunan şişe, bardak, kavanoz gibi eşyaların içerisine bakliyat, kum, taş gibi nesnelere doldurarak ya da kalem, gazoz kapakları, yoğurt kapları ve hatta artık eşyaları değerlendirerek birer çalgı yaratmışlardır. Öğrencilerin, kendilerinin yaptığı bu çalgıları göstermek için sabırsızlandıkları ve bir çalgı yaratmış olmanın mutluluğunu yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Devamında öğretmen kılavuz kitabındaki ‘Kış’ şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmıştır. Tahtada yazılı olan ritim kalıbı el çırpılarak çalınmış ve öğrencilerden yaptıkları çalgılarla bu ritmi çalmaları istenmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle özel olarak ilgilenilmiştir. Yine istekli olan öğrencilerin bireysel olarak performanslarının sergilenmesi istenmiştir. Öğrencilerin kendi yarattıkları bir çalgı ile ritim vurmaktan, bir müziğe eşlik yapmaktan mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Ritimler konusu bitene kadar yaptıkları çalgıları derse getirmeleri istenmiştir.

¹ Araştırma kapsamında yapılan solfej okuma uygulamalarının tamamında, bazı öğrencilerin işitme yeteneğine bağlı olarak notaları doğru frekanslarda seslendirebildikleri, bazı öğrencilerin ise notaları farklı frekanslarda seslendirip notaların isimlerini okuyabildikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 8. 4/A Sınıfının 3. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
3	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Basit ritim çalgıları - Org	1) 'Öğüt' şarkısını org eşliğinde öğrenir ve söyler. 2) 'Öğüt' şarkısının solfeji yapılır. 3) Yazılı ritim kalıbı öğretmen tarafından örnek olarak çalınır, öğrencilerden basit ritim çalgılarıyla çalmaları istenir ve öğrendiği ritim kalıbı ile şarkıya eşlik eder. 4) Öğrencilerden ritim kalıbı oluşturmaları istenir.

Tabloda MEB ders planına göre 3. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB'in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan 'Öğüt' şarkısı org eşliğinde birkaç defa söylenmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçü ölçü bölünerek söylenmiş, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Bütün ölçüler bittiğinde şarkı tüm öğrencilerle birlikte baştan sona, ara verilmeden söylenmiştir. Sonra ölçü ölçü şarkının solfeji yapılmış ve öğrencilerden, ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Ardından yine hep birlikte bu şarkının solfeji yapılarak, dersin solfej ile ilgili uygulama bölümü sonlandırılmıştır.

Devamında öğretmen kılavuz kitabındaki 'Öğüt' şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmıştır Tahtada yazılı olan ritim kalıpları el çırpılarak çalınmış ve öğrencilerden yaptıkları çalgılarla bu ritim kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle özel olarak ilgilenilmiş, gerekli görülen yerlerde öğrencilerin ellerinden tutarak ritim kalıpları birlikte seslendirilmiştir. Öğrencilerin tamamına yakınının, basit ritim kalıplarını keyifli bir şekilde seslendirdikleri gözlemlenmiştir.

Tüm öğrencilerin, yaptıkları çalgıları derse getirdiği görülmüştür. Çalgıların öğrenciler tarafından yapılmasının, öğrencilerin çalgılara olan ilgisini arttırdığı bu nedenle de

öğrencilerin keyif alarak derse geldikleri, çalgılarını eksiksiz getirdikleri düşünülmektedir.

Son olarak öğrencilere gelecek ders için ödev verilmiş; ders kitabında yer alan ‘Cici Köpeğim’ şarkısına bakmaları ve bu şarkıya uygun ritimler oluşturmaları istenmiştir.

Tablo 9. 4/A Sınıfının 4. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
4	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Basit ritim çalgıları - Org	1) ‘Cici Köpeğim’ şarkısını org eşliğinde öğrenir ve söyler. 2) ‘Cici Köpeğim’ şarkısının solfejini yapar. 3) Yazılı ritim kalıbı öğretmen tarafından örnek olarak çalınmış, öğrencilerden basit ritim çalgılarıyla çalmaları istenir ve öğrendiği ritim kalıbı ile şarkıya eşlik eder. 4) Öğrencilerden ritim kalıbı oluşturmaları istenir.

Tabloda MEB ders planına göre 4. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB’in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan ‘Cici Köpeğim’ şarkısı, org eşliğinde birkaç defa söylenmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçü ölçü bölünerek yeniden söylenmiş, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Bütün ölçüler bittiğinde şarkı tüm öğrencilerle birlikte baştan sona, ara verilmeden söylenmiştir. Sonra ölçü ölçü şarkının solfeji yapılmış ve öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Ardından yine hep birlikte bu şarkının solfeji yapılmış ve istekli olan öğrencilerin bireysel olarak performanslarının sergilenmesi istenmiştir.

Devamında öğretmen kılavuz kitabındaki ‘Cici Köpeğim’ şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmıştır. Tahtada yazılı olan ritim kalıbı elle çırpılarak çalınmış ve öğrencilerden yaptıkları çalgılarla bu ritmi çalmaları istenmiştir. Ritim

vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle özel olarak ilgilenilmiştir.

Sonrasında geçen haftadan verilen ödev konusu hatırlatılmış, ‘Cici Köpeğim’ adlı şarkı için öğrenciler tarafından oluşturulan ritim kalıpları kontrol edilmiştir. Devamında öğrencilerden ‘Cici Köpeğim’ şarkısı için oluşturdukları ritim kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun beklendiği üzere doğru ritim kalıpları yazdıkları görülmüştür. Sonrasında ilgili ritim kalıbı tahtaya yazılmış, öğrencilerle birlikte şarkıya eşlik ederek yeniden seslendirilmiştir.

Öğrencilerin derse olan ilgisinde herhangi bir azalma olmadığı, ritim oluşturma ve seslendirme uygulamalarından keyif aldıkları gözlenmiştir. Son olarak bir sonraki ders için, yeni ödev verilmiş, öğrencilerden ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkıları için ritim kalıbı oluşturmaları istenmiştir.

Tablo 10. 4/A Sınıfının 5. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
5	Ritimler çalışıyorum, müzik çalışmalarım	- Çalışma kitabı - Basit ritim çalgıları	1) Öğrencilerin ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkılarına oluşturdukları ritim kalıpları dinlenir. 2) Bireysel çalma ve bireysel şarkı söylemeyi öğrenir. 3) Grupla çalma ve grupla şarkı söylemeyi öğrenir.

Tabloda MEB ders planına göre 5. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında öğrencilerin ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkıları için oluşturdukları ritim kalıpları kontrol edilmiş, öğrencilerden oluşturdukları ritim kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları ritim kalıplarından, hatalı olanlar düzeltilmiş, ritim kalıbını doğru oluşturduğu halde yanlış seslendirenlere müdahale edilmiş, ritim kalıplarının doğru

seslendirilmesi sağlanmıştır. Sonrasında ilgili ritim kalıpları tahtaya yazılmış, öğrencilerle birlikte şarkılara eşlik ederek yeniden seslendirilmiştir.

Ardından istekli olan öğrencilerin bireysel olarak performanslarının sergilenmesi istenmiştir. Devamında sınıf iki gruba ayrılmış, ilk gruptaki öğrencilerden şarkıları, ikinci gruptaki öğrencilerden ise kendi yaptıkları ritim çalgılarıyla şarkıların ritmik kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Grupların görevleri değiştirilerek uygulamaya devam edilmiştir. Küçük aksamalar olsa da grupların ritim kalıplarını ve şarkıyı büyük ölçüde doğru seslendirdikleri görülmüştür. Gruplara ayrılan öğrencilerin, sorumluluklarını daha fazla hissettikleri, dolayısıyla uygulamalara daha çok yoğunlaştıkları düşünülmektedir. Yine öğrencilerin derse olan ilgilerinde olumsuz yönde bir değişiklik olmadığı, müzik dersliğinden keyifle ayrıldıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 11. 4/A Sınıfının 6. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
6	Ritimler çalışıyorum, müzik çalışmalarım	- Çalışma kitabı - Basit ritim çalgıları -Org	1) Öğrenilen şarkıları tekrarlar. 2) İsteyen öğrencilere hem öğrenilen şarkıyı söyleme, hem de kendi ritmini çalma etkinliği yaptırılır. 3) Vücudunu kullanarak, ses çıkartarak şarkılara eşlik eder.

Tabloda MEB ders planına göre 6. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında 'Kış' ve 'Öğüt' ve 'Cici Köpeğim' şarkıları ve bu şarkılar için hazırlanan ritmik kalıplar birlikte seslendirilmiş, bireysel olarak seslendirmek isteyen öğrenciler dinlenilmiştir.

Sonrasında Orff yaklaşımı kapsamında, bu şarkılara uygun vücut hareketleri (zıplama, dizlere vurma, ayakları yere vurma, vb.) belirlenmiş, her hareketin ritim kalıpları seslendirilirken neye karşılık geleceğine yönelik bilgiler verilmiştir. Öğrenciler, bu defa

üç gruba ayrılmış, ilk gruptan şarkıyı söylemesi, ikinci gruptan ritim çalgılarıyla ritim kalıplarını seslendirmesi, üçüncü gruptan da seslendirilen ritmik kalıplara göre daha önceden anlatılan uygun vücut hareketlerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin ritmik kalıplara göre büyük ölçüde doğru hareketleri yaptıkları gözlemlenmiştir. Önceki uygulamalara göre grup sayısının üçe çıkması ve vücut hareketlerinin uygulamaya dâhil edilmesi, öğrencileri heyecanlandırmış, öğrencilerin uygulamaya olan ilgilerini olumlu yönden arttırmıştır.

Devamın aynı uygulama tekrarlanmış, bu kez üçüncü gruptan vücut hareketleri olmadan şarkılara uygun vokal sesler (pat, tıs, s, p, ç vb.) ile eşlik etmesi istenilmiştir. Öğrencilerin uygulamaları yine büyük ölçüde doğru gerçekleştirdiği, uygulamalardan keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

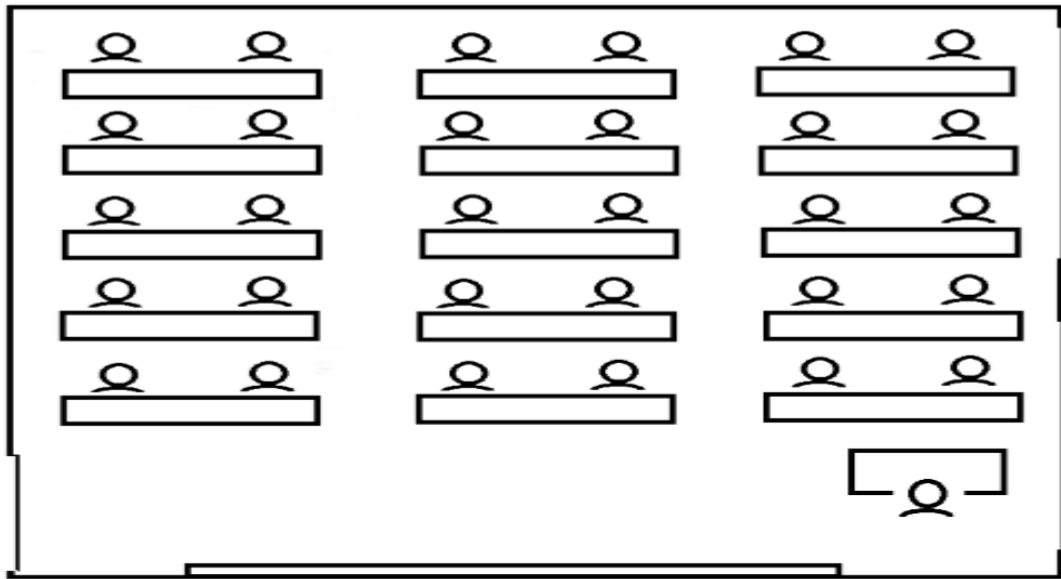
Sonrasında grup sayısı dörde çıkarılmış, yine Orff yaklaşımı kapsamında dördüncü gruptan şarkılara dans ederek (önceki uygulamalarda üçüncü grubun yaptığı vücut hareketlerini dans ile birleştirip tekrarlayarak) eşlik etmeleri istenmiştir. Dördüncü grubun sallanarak, etrafında dönerek vb. yaptığı hareketler öğrencileri daha da heyecanlandırmış, öğrencilerin uygulamalara olan ilgisini olumlu yönde arttırmış, zirveye taşımıştır. Öğrencilerin, bu derslerin ardından grupta birlikte aynı anda hareket edebilme ve seslendirme konusunda ilerledikleri, başlangıçta hatalı olan ritim seslendirmelerinin daha doğru ve bilinçli yapıldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan uygulamalarla ilgili öğrenci ilgi ve davranışlarına yönelik çıkarımlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin en fazla bu uygulamadan keyif aldıkları söylenilebilir.

3.1.1.2. Öğretmen Merkezli Müzik Öğretim Yaklaşımının Uygulanması

Araştırma kapsamında, kontrol grubu olarak 4/E sınıfı seçilmiş, MEB programına bağlı olarak; ‘ritim kalıplarım’, ‘ritimler yazıyorum/ritimler çalıyorum’, ‘ritimler çalıyorum/müzik çalışmalarım’ konuları, uygun sınıf ortamında (klasik sınıf ortamı) 6 hafta süreyle **öğretmen merkezli** müzik öğretim yaklaşımı ile işlemiştir. 4/E sınıfının oturma düzeni **klasik sıra düzeni** olarak belirlenmiştir. Bilinen en eski ve geleneksel olan bu oturma düzeninde, öğrencinin dikkat noktası öğretmendir. Bu oturma düzeni, anlatan rolünde öğretmen, tüm öğrenciler ile göz iletişiminde bulunamamaktadır. Fiziki şartların yetersizliğine bağlı sıkışık sınıf ortamları, öğretmenin her öğrenciye

ulaşmasına, öğrenci ile birebir iletişime geçmesine engel olmaktadır. Bu durumda öğretmen, ancak kolay ulaşabildiği ön ya da yakın sıralardaki öğrenciler ile daha çok ilgilenmektedir.

Eğitim sistemimizde en çok kullanılan yerleşim düzenidir. Tek yönlü bir etkileşim egemendir. Öğretmen merkezli ve bilgi aktarıcı bir etkileşim vardır. Öğrenci-öğrenci etkileşimi hemen hemen yok gibidir. Öğrenci edilgendir. Alıcı konumundadır. Yararları şöyledir; sınıfın küçük ve öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda etkilidir. Tek öğretmenin bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda etkilidir. Araç-gereç, kaynak, eksikliğinin olduğu ya da bunlara çok fazla gereksinim duyulmayan ders içeriklerinin bulunduğu durumlarda kullanılabilir (<http://muteferel.blogspot.com.tr/2010/01/sinif-yonetimi.html>).



Şekil 9. Klasik sıra düzeni örneği

(<http://agurbetoglu.com/files/3.%20E%C4%9Fitim%20Ortam%C4%B1n%C4%B1n%20Fiziksel%20C3%96zellikleri.pdf>).

Tablo 12. 4/E Sınıfının 1. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
1	Ritim kalıplarını	-Çalışma kitabı	1) Basit ritim kalıpları tahtaya yazılır. 2) Ritim kalıpları çalınır.

Tabloda MEB ders planına göre 1. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında basit ritim kalıpları tahtaya yazılmış ve öğrencilerin ritim kalıplarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Ritim kalıplarının deftere yazılması sürecinde öğrencilerin isteksiz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Devamında, uygulama aşamasına geçilmiş; önce birkaç kere el çırpılarak ritim kalıplarının nasıl seslendirileceği en basit şekliyle örneklenmiş, sonrasında öğrencilerden el çırpılarak aynı uygulamaları tekrar etmeleri istenmiştir. Birkaç denemenin ardından, sınıfın tamamı ritim kalıplarını birlikte seslendirmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler için, sınıf içinden ritim kalıpları eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla ritim kalıplarının birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır.

Daha sonra öğrencilerden, aynı ritim kalıplarının; kalemle, dizlerine vurarak, çeşitli vokal sesler eşliğinde seslendirmeleri istenmiştir. Dersin bu kısmında öğrencilerin uygulamalara ilgisi olumlu yönde artsa da, uygulamalar sonucunda ortaya çıkan gürültü ve bu gürültünün yetersiz sınıf ortamından (ses yalıtımsız) kaynaklı olarak diğer sınıflara ulaşması, aynı zamanda ders yapılan diğer sınıfları rahatsız etmesi nedeni ile uygulamanın birkaç dakika içerisinde sonlandırılmasını gerekli kılmıştır. Öğrenciler bu durumdan olumsuz yönde etkilenmiş, uygulamanın sona ermesini istemediklerini gösteren davranışlar, ifadeler sergilemişlerdir.

Son olarak, gelecek ders için öğrencilere ödev verilmiş; bu kapsamda konunun pekiştirilmesi adına öğrenilen ritim kalıplarının birkaç defa daha defterlere yazılması istenmiştir. Ödevlerin eksiksiz yapılabilmesi için, bir sonraki derste ödevlerin kontrol edileceği, artı-eksi verilerek değerlendirme yapılacağı söylenmiştir.

Tablo 13. 4/E Sınıfının 2. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
2	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Blok flüt	1) 'Kış' şarkısını kulaktan öğretim yöntemiyle öğrenir ve söyler. 2) 'Kış' şarkısının solfeji yapılır ve blok flütle çalınır. 3) Örnek ritim kalıbı öğretmen tarafından tahtaya yazılır. 4) Ritim grupları örnek olarak öğretmen tarafından çalınır.

Tabloda MEB ders planına göre 2. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB'in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan 'Kış' şarkısı öğrencilere seslendirilmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçülere bölünerek birkaç defa daha tekrar edilip, ardından öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak şarkı söyleme uygulamasına katıldığı, bireysel iletişim ve yeteneğe bağlı olarak bazı öğrencilerin çekingen (isteksiz), bazı öğrencilerin ise istekli olduğu gözlemlenmiştir.

Devamında solfej uygulamasına geçilmiştir, bu kapsamda şarkının ölçü ölçü solfeji yapılmış, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. şarkının tamamının tüm öğrencilerle birlikte solfejinin yapılmasının ardından, solfej uygulaması sonlandırılmıştır. Öğrencilerin solfej uygulamalarında, şarkı söylemeye nazaran daha isteksiz oldukları görülmüştür. Bu duruma bağlı olarak, özellikle yeteneği sınırlı olan öğrencilerin daha çekingen kaldığı gözlemlenmiştir.

Sonrasında, şarkıyı blok flüt ile seslendirme uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle şarkı ölçülere bölünerek çalınmış, öğrencilerin tamamının ilgili ölçüleri çalarak tekrar etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkıyı istenilen seviyede seslendirebildiği görülmüştür. Blok flüt ile şarkı çalma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler için, sınıf içinden

şarkıyı eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla şarkının birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Derslerin 40 dk. ile sınırlı olması nedeniyle, yukarıda ifade edilen solfej yapma ve blok flütle şarkı çalma uygulamaları için 10'ar dakika ayrılabilmiştir. Bu duruma bağlı olarak, tam öğrenmenin sağlanabilmesi adına her iki uygulamayı gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle birebir çalışma imkânı bulunamamış, verilen ev ödevleri ile bu açığın telafi edilmesi yoluna gidilmiştir.

Devamında ritim kalıplarının seslendirmesine yönelik uygulamalara geçilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen kılavuz kitabındaki 'Kış' şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmış ve öğrencilerden bu ritim kalıplarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Ritim kalıplarının deftere yazılması sürecinde öğrencilerin isteksiz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Devamında, tahtada yazılı olan ritim kalıpları el çırpılarak seslendirilmiş ve öğrencilerden aynı kalıpları el çırpılarak tekrar etmeleri istenmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler yeniden dinlenmiş, sınıf içinden ritim kalıpları eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla ritim kalıpları birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin ritim kalıplarının seslendirilmesine yönelik uygulamalarda, diğer uygulamalara (yazı yazma, blok flüt çalma) göre daha keyifli oldukları gözlemlenmiştir.

Son olarak geçen hafta verilen ev ödevinin (ritim kalıplarının deftere yazılması) kontrolü yapılmış, birçok öğrencinin ödevini yapmadığı, yapanların ise birçok noktada eksiklerinin olduğu görülmüştür. Bu eksikliklere müdahale edilmiş, gerekli uyarılar yapılarak öğrencilerinden düzeltmeleri bir sonraki derse kadar tamamlamaları istenmiştir.

Tablo 14. 4/E Sınıfının 3. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
3	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Blok flüt	<p>1) ‘Öğüt’ şarkısını kulaktan öğretim yöntemiyle öğrenir ve söyler.</p> <p>2) Örnek ritim kalıbı tahtaya yazılır.</p> <p>3) Ritim grupları örnek olarak öğretmen tarafından çalınır.</p> <p>4) Öğrencilerden ritim kalıbı oluşturmaları istenir.</p>

Tabloda MEB ders planına göre 3. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB’in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan “Öğüt” şarkısı öğrencilere seslendirilmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçülere bölünerek birkaç defa daha tekrar edilip, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak şarkı söyleme uygulamasına katıldığı, bireysel iletişim ve yeteneğe bağlı olarak bazı öğrencilerin çekingen (isteksiz), bazı öğrencilerin ise istekli olduğu gözlemlenmiştir.

Sonrasında, şarkıyı blok flüt ile seslendirme uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle şarkı ölçülere bölünerek çalınmış, öğrencilerin tamamının ilgili ölçüleri çalarak tekrar etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkıyı istenilen seviyede seslendirebildiği görülmüştür. Blok flüt ile şarkı çalma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler için, sınıf içinden şarkıyı eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla şarkının birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Derslerin 40 dakika ile sınırlı olması nedeniyle, yukarıda ifade edilen solfej yapma ve blok flütle şarkı çalma uygulamalarına 10’ar dakika ayrılmıştır. Bu duruma bağlı olarak, tam öğrenmenin sağlanabilmesi adına her iki uygulamayı gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle birebir çalışma imkânı bulunamamış, verilen ev ödevleri ile bu açığın telafi edilmesi yoluna gidilmiştir.

Devamında ritim kalıplarının seslendirmesine yönelik uygulamalara geçilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen kılavuz kitabındaki ‘Öğüt’ şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmış ve öğrencilerden bu ritim kalıplarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Ritim kalıplarının deftere yazılması sürecinde, öğrencilerin yine isteksiz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Devamında, tahtada yazılı olan ritim kalıpları el çırpılarak seslendirilmiş ve öğrencilerden aynı kalıpları el çırpılarak tekrar etmeleri istenmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler yeniden dinlenmiş, sınıf içinden ritim kalıpları eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla ritim kalıpları birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin ritim kalıplarının seslendirilmesine yönelik uygulamalarda, diğer uygulamalara (yazı yazma, blok flüt çalma) göre daha keyifli oldukları gözlemlenmiştir.

Son olarak ise, gelecek ders için öğrencilere ödev verilmiş; bu kapsamda müzik kitaplarındaki ‘Cici Köpeğim’ şarkısına bakmaları ve bu şarkıya uygun ritimler oluşturmaları istenmiştir.

Tablo 15. 4/E Sınıfının 4. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
4	Ritimler yazıyorum, ritimler çalıyorum	- Çalışma kitabı - Blok flüt	1) ‘Cici Köpeğim’ şarkısını kulaktan öğretim yöntemiyle öğrenir ve söyler. 2) Öğretmen tarafından örnek ritim kalıbı tahtaya yazılır. 3) Ritim grupları örnek olarak öğretmen tarafından çalınır. 4) Öğrencilerden ritim kalıbı oluşturmaları istenir.

Tabloda MEB ders planına göre 4. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında MEB’in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar kitabında yer alan ‘Cici Köpeğim’ şarkısı seslendirilmiştir. Daha sonra bu şarkı ölçülere bölünerek birkaç defa daha tekrar edilip, öğrencilerden ilgili ölçülerin tekrarlanması istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak şarkı

söyleme uygulamasına katıldığı, bireysel iletişim ve yeteneğe bağlı olarak bazı öğrencilerin çekingen (isteksiz), bazı öğrencilerin ise istekli olduğu gözlemlenmiştir.

Sonrasında, şarkıyı blok flüt ile seslendirme uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle şarkı ölçülere bölünerek çalınmış, öğrencilerin tamamının ilgili ölçüleri çalarak tekrar etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkıyı istenilen seviyede seslendirebildiği görülmüştür. Blok flüt ile şarkı çalma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler için, sınıf içinden şarkıyı eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla şarkının birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Derslerin 40 dakika ile sınırlı olması nedeniyle, yukarıda ifade edilen solfej yapma ve blok flütle şarkı çalma uygulamalarına 10’ar dakika ayrılabilmiştir. Bu duruma bağlı olarak, tam öğrenmenin sağlanabilmesi adına her iki uygulamayı gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle birebir çalışma imkânı bulunamamış, verilen ev ödevleri ile bu açığın telafi edilmesi yoluna gidilmiştir.

Devamında ritim kalıplarının seslendirmesine yönelik uygulamalara geçilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen kılavuz kitabındaki ‘Cici Köpeğim’ şarkısının altında yer alan basit ritim kalıbı tahtaya yazılmış, öğrencilerden bu ritim kalıplarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Ritim kalıplarının deftere yazılması sürecinde, öğrencilerin yine isteksiz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Devamında, tahtada yazılı olan ritim kalıpları el çırpılarak seslendirilmiş ve öğrencilerden aynı kalıpları el çırpılarak tekrar etmeleri istenmiştir. Ritim vurma uygulamasını gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler yeniden dinlenmiş, sınıf içinden ritim kalıpları eksiksiz seslendirebilen bir öğrenci seçilmiş, tam öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla ritim kalıpları birkaç defa daha seslendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin ritim kalıplarının seslendirilmesine yönelik uygulamalarda, önceki derslere nazaran daha isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. İlgideki bu azalmanın, ritim kalıplarının seslendirilmesine yönelik uygulamalara ayrılan zamanın az olmasına, dolayısıyla öğrenciler ile birebir iletişim kurulamamasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Sonrasında, bir önceki ders verilen ev ödevinin (‘Cici Köpeğim’ şarkısına uygun ritim kalıbı oluşturma) kontrolü yapılmış, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ödevlerini yapmadığı tespit edilmiştir. Ödevini yerine getiren öğrencilerin bir kısmının ritim

kalıplarını doğru bir biçimde yazamadığı görülmüş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalmasının, aynı zamanda verilen ödevlere yönelik ilgilerinin de azalmasına neden olduğu, buna bağlı olarak ödev yapan öğrenci sayısının düşük olduğu düşünülmektedir.

Son olarak bir sonraki ders için öğrencilere ödev verilmiş; bu kapsamda müzik kitaplarındaki ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkıları için ritim kalıbı oluşturmaları istemiştir.

Tablo 16. 4/E Sınıfının 5. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
5	Ritimler çalışıyorum, müzik çalışmalarım	-Çalışma kitabı - Blok flüt	1) Öğrencilerin ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkılarına oluşturdukları ritim kalıpları dinlenir. 2) Bireysel çalma ve bireysel şarkı söylemeyi öğrenir. 3) Grupla çalma ve grupla şarkı söylemeyi öğrenir.

Tabloda MEB ders planına göre 5. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında öğrencilere bir önceki ders verilmiş olan ev ödevi (‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkılarına ritim kalıpları oluşturma) kontrol edilmiştir. Verilen ödevlerin yine pek çok öğrenci tarafından yapılmadığı görülmüştür. Ödevini yapan öğrencilerin oluşturdukları ritim kalıpları dinlenmiş, bir kısmının ritim kalıplarını doğru bir biçimde yazamadığı ya da yazdığını doğru seslendiremediği görülmüştür. Ödevini yapmayan öğrencilere, ders bitene kadar bu ödevleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin ödevleri tamamlama konusunda son derece isteksiz davranmış oldukları gözlenmiştir.

Daha sonra, blok flüt ile şarkı çalma-şarkı söyleme uygulamalarına geçilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden, ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ şarkılarının, blok flüt ile çalınması, devamında da söylenmesi istenilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu uygulamaları gerçekleştirmede çekingen davrandığı görülmüştür. Bu bağlamda, uygulamalar sadece müzik yeteneği olan, istekli birkaç öğrenci ile gerçekleştirilebilmiştir. Ön sıralarda

oturan öğrencilerin, arka sıralarda oturan öğrencilere göre dersle daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir.

Devamında, şarkı söyleme ve ritmik kalıp seslendirme uygulamaları için, sınıf iki gruba ayrılmış, ilk gruptaki öğrencilerden şarkıları, ikinci gruptaki öğrencilerden ise el çırparak şarkıya uygun ritim kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Grupların görevleri değiştirilerek uygulamalar birkaç kez tekrarlanmıştır. Ders bu şekilde sonlandırılmıştır. Öğrencilerde uygulamalara yönelik genel bir isteksizlik söz konusudur. Ancak, öğrencilerin blok flüt ile şarkı çalma uygulamasına nazaran birlikte şarkı söyleme ve ritim vurma uygulamalarında daha fazla keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 17. 4/E Sınıfının 6. Hafta Müzik Dersi Planı

HAFTA	KONU BAŞLIĞI	ARAÇ-GEREÇ	ETKİNLİKLER
6	Ritimler çalışıyorum, müzik çalışmalarım	-Çalışma kitabı - Blok flüt	1) Öğrenilen şarkıları tekrarlar. 2) İsteyen öğrencilere hem öğrenilen şarkıyı söyleme, hem de kendi ritmini çalma etkinliği yaptırılır.

Tabloda MEB ders planına göre 6. haftada işlenmesi gereken konu, derste kullanılması gereken araç-gereç ve etkinliklere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ders başlangıcında, daha önceki derslerde öğrenilen ‘Kış’ ve ‘Öğüt’ ve ‘Cici Köpeğim’ şarkıları tekrarlanmış ve bu şarkılar blok flüt ile yeniden seslendirilmiştir. Bireysel olarak çalıp söylemek isteyen öğrenciler dinlenmiştir. Devamında, öğrencilere grup çalışması yaptırılmıştır. Öğrenciler, iki gruba ayrılmış, ilk gruptan şarkıyı söylemesi, ikinci gruptan ise el çırparak şarkıya uygun ritim kalıplarını seslendirmeleri istenmiştir. Uygulama esnasında görülen eksikliklere müdahale edilmiş, tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulamaların birkaç defa tekrarı sağlanmıştır. Yine bu uygulamamada da öğrencilerin blok flüt çalma uygulamasına göre daha istekli oldukları gözlenmiştir. Ders bu şekilde sonlandırılmıştır.

MEB'in ilköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabında bulunan konuyla ilgili görseller araştırmanın ek kısmında (bakınız: Ek 3., 4., 5.) gösterilmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Deneme modeli, tahmin edilen sebep-sonuç ilişkisini sınamak üzere, var olan durumun kontrollü olarak değiştirilmesini esas alan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2001: 34).

İlköğretim 4. sınıf müzik derslerinde öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla hazırlanan bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine (4/A ve 4/E şubeleri) öncelikle ön test uygulanmıştır. Ön testte Özmenteş tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır (Bakınız: EK 1.). Sonrasında, 4/A şubesinde Orff yaklaşımı ile 4/E şubesinde ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile MEB müfredatı doğrultusunda üç hafta boyunca öğretime devam edilmiş, üçüncü hafta sonunda Özmenteş'in tutum ölçeği yeniden kullanılarak son test uygulanmıştır. Ölçek, deney gruplarına dağıtılarak, gerekli açıklamalar yapılmış, testler araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

3.3. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa'nın Siverek ilçesi, Mehmetçik İlköğretim Okulu 4/A ve 4/E şubesinde öğrenim gören toplamda 64 öğrenci oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan bilgiler literatür taraması ile elde edilmiştir. Uygulanan öğretim yaklaşımlarından hareketle, 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları arasındaki farkların belirlenmesine ilişkin veriler Özmenteş'in "Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Müzik dersine yönelik tutum ölçeği, 20 adet tutumdan oluşmaktadır. Tüm tutumlarda "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Az katılıyorum", "Katılmıyorum",

“Kesinlikle katılmıyorum” Likert ölçeğini kullanılmıştır. Likert ölçek, soru sorulmadan verilen açık cümle ile kişinin tutumuna uyup uymadığını belirtmesidir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler için uzman yardımına başvurulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin tutumları arasındaki farklara yönelik verilerin analizi, alanında uzman bir istatistikçiye yaptırılmıştır. Analizlerin yapılmasında SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Tutumlar arasındaki farkların belirlenmesinde Bağımsız Grup t Testi, öğretmen ve öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) öğretim yaklaşımının kullanıldığı gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarının belirlenmesinde de Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan verilerin, istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bilgilere yer verilmiştir.

4.1. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	\bar{X}	N	SS
On test pn	1,7903	31	,42454
Son test pn	4,6694	31	,18915

	T	sd	P
On test pn - Son test pn	-26,981	30	0

Tabloda, A şubesine (deney grubu) ait ön test ve son test puanlarına göre tutumların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları görülmektedir.

Öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı ile öğretim yapılan 4/A sınıfının, ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek amacıyla yapılan

t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($t = -26,981$, $p > 0,05$). Tablo incelendiğinde, 4/A şubesi öğrencilerinin, ön test puanları (uygulama öncesi) 1,7903 iken, son test puanları (uygulama sonrası) 4,6694 olduğu görülmüştür.

Tablodaki verilere göre; öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımıyla öğretim yapılan 4/A sınıfının son test puanları, ön test puanlarından daha büyük çıkmıştır. Bu durum, 4/A sınıfı öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının öğretim yapılmadan önce daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki göstermiş, buna bağlı olarak öğretim sonrasında öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

4.2. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 19. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	\bar{X}	N	SS
On test pn	1,8167	33	,44188
Son test pn	3,9955	33	,45369
	T	Sd	P
On test pn -	-14,87	32	0
Son test pn			

Tabloda, E şubesine (kontrol grubu) ait ön test ve son test puanlarına göre tutumların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları görülmektedir.

Öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımı ile öğretim yapılan 4/E sınıfının, ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($t = -14,87$, $p > 0,05$). Tablo incelendiğinde, 4/E şubesi öğrencilerinin, ön test puanı 1,8167 iken, son test puanı 3,9955 olarak saptanmıştır.

Tablodaki verilere göre; öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğretim yapılan 4/E sınıfı öğrencilerinin son test puanları, ön test puanlarından daha büyük çıkmıştır. Bu durum, 4/E sınıfı öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının öğretim yapılmadan önce daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki göstermiş, buna bağlı olarak öğretim sonrasında öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

4.3.Ön Test ve Son Test Puanlarının Şubelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 20. A ve E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Tutumların Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Şube	N	\bar{X}	SS
On test pn	A	31	1,7903	,42454
	E	33	1,8167	,44188
Son test pn	A	31	4,6694	,18915
	E	33	3,9955	,45369
	T	Sd	P	
On test pn	-,243	62	,809	
Son test pn	7,665	62	,000	

Tabloda, A (deney grubu) ve E (kontrol grubu) şubelerine ait ön test ve son test puanlarına göre tutumların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları görülmektedir.

Gruplar arasındaki ön test puanları değerlendirildiğinde; iki grup arasında öğrenci tutumları bakımından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t = -0,243$, $p > 0,05$). Tabloya göre, öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim uygulamaları gerçekleştirilmeden önce, öğrencilerin derse olan tutumlarına yönelik puanların aynı düzeyde olduğu söylenilebilir.

Gruplar arasındaki son-test puanları değerlendirildiğinde ise; 4/A sınıfı grup puanlarının, 4/E sınıfı grup puanlarına nazaran yüksek olduğu görülmektedir ($t = 7,665$, $P < 0,05$). Tabloya göre, öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı ile öğretim yapılan 4/A sınıfı öğrencilerinin derse yönelik tutum puanlarının, öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımı ile öğretim yapılan 4/E sınıfı öğrencilerinin derse yönelik tutum puanlarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir.

Tablodaki verilere göre; öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımına göre öğrenci tutumları üzerinde daha etkili olmuştur.

4.4. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21. A Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı
On test pn	Kız	20	14,95	299,00
	Erkek	11	17,91	197,00
	Total	31		
Son test pn	Kız	20	17,60	352,00
	Erkek	11	13,09	144,00
	Total	31		
		On test pn	Son test pn	
Mann Whitney U		89,000	78,000	
P		,385	,172	

Tabloda, A şubesine ait ön test ve son test tutum puanlarının cinsiyetlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablodaki verilere göre; öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer bir deyişle, bu gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları denktir. Yani, A sınıfı öğrencilerinin müzik dersine olan tutumlarının, cinsiyetlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.5. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 22. E Şubesine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı
On test pn	Kız	15	16,33	245,00
	Erkek	18	17,56	316,00
	Total	33		
Son test pn	Kız	15	14,93	224,00
	Erkek	18	18,72	337,00
	Total	33		
		On test pn	Son test pn	
Mann Whitney U		125,000	104,000	
P		,717	,261	

Tabloda, E şubesine ait ön test ve son test tutum puanlarının cinsiyetlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablodaki verilere göre; öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Yani, bu gruptaki kız ve erkek öğrencilerin ön test ve

son test tutum puanları arasında istatistiksel anlamlılık düzeyinde fark yoktur. E sınıfı öğrencilerinin müzik dersine olan tutumlarının, cinsiyetlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.6. Cinsiyetlere Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 23. A ve E Şubelerine Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
On test pn	Kız	35	1,7443	,39534
	Erkek	29	1,8759	,46591
Son test pn	Kız	35	4,3586	,46328
	Erkek	29	4,2776	,51817
		T	Sd	P
On test pn		-1,222	62	,226
Son test pn		,660	62	,512

Tabloda, A ve E şubelerine ait ön test ve son test tutum puanlarının cinsiyetlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablodaki verilere göre; ön test puanları 0,226 olarak saptanırken, son test puanları 0,512 olarak tespit edilmiştir. $P > 0,05$ olduğundan cinsiyetlere göre ön test ve son test değerlendirmesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani, A ve E sınıfı öğrencilerinin müzik dersine olan tutumlarının, cinsiyetlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımının öğrencilerin müzik dersine olan tutumları üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla yapılan ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, puanların 4/A sınıfı lehine olumlu yönde artış gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; araştırmanın deney grubu olan 4/A sınıfı öğrencilerinin tutum puanları, uygulama (öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımı (Orff yaklaşımı)) sonrasında artış göstermiştir. Bu durum, öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımı uygulanmasının, öğrenci tutumları üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğuna, işaret etmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre; araştırmanın kontrol grubu olan 4/E sınıfı öğrencilerinin tutum puanları, uygulama (öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımı) sonrasında artış göstermiştir. Bu durum, öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımı uygulanmasının, öğrenci tutumları üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğuna, işaret etmektedir.

Verilere göre; öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımının da öğrencinin müzik dersine olan tutumları üzerinde pozitif yönde bir etkisi söz konusudur. Ancak, öğretmen merkezli uygulamanın tutumlar üzerindeki etkisine yönelik puanlar, öğrenci merkezli uygulamaya göre daha düşüktür. Bu durum, bir sonraki madde de daha kapsamlı olarak ifade edilecektir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre; tutumlara ilişkin 4/A sınıfı grup puanları, 4/E sınıfı grup puanlarına nazaran daha yüksektir. Öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımı, öğrencilerin derse olan tutumları üzerinde öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımına göre daha etkili olmuştur. Öğretim yaklaşımlarının tutumlar üzerindeki etkileri ve bu etkileri destekleyen davranış örnekleri aşağıda detaylı olarak ifade edilmiştir.

Uygulama sürecinde, Orff yaklaşımıyla işlenen derslerde öğrencilerin derslere istekli geldikleri (giriş zili çalar çalmaz müzik dersliğine koşarak geldikleri, çıkış zili çalmasına rağmen derslikten ayrılmak istemedikleri), verilen ödevleri aksatmadan yaptıkları, dersteki uygulamalara heyecanla katılmak istedikleri, özellikle kendi ürettikleri çalgılar ile ritim vurmaktan büyük keyif aldıkları gözlenmiştir. Bu davranışların, tutumların olumlu yönde artmasında belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Uygulama sürecinde, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile ders işlenen sınıfta, öğrencilerin çoğunluğunun uygulamalara beklenen ilgiyi göstermedikleri, dolayısıyla dersten keyif almadıkları tespit edilmiştir. Bu sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun, derse zamanında girmemeleri, ders çıkış zili çalar çalmaz sınıftan çıkmaları, yazı yazmaktan keyif almamaları, verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmamaları vb. davranışların, öğretmen merkezli uygulamanın tutumlar üzerindeki etkisinin, öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımına göre daha düşük çıkmasında belirleyici olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre; öğrenci ve öğretmen merkezli müzik öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkilerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmaya yönelik sonuçlar, öğrenci merkezli (Orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımının, öğretmen merkezli müzik öğretim yaklaşımına göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle;

♪ Müzik öğretimi yapılan ilköğretim kurumlarında fiziksel gereklilikler yerine getirilerek öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının muntazam bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır.

♪ Müzik öğretmenleri, ders planlarını öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına göre yeniden düzenleyebilirler.

♪ Öğrenci merkezli müzik öğretim yaklaşımlarının, tüm okullarda uygulanabilmesi için geleneksel tarzda müzik eğitimini benimsemiş öğretmenlere konuyla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

♪ Orff çalgılarının tanınıp, uygulanabilir hale gelmesi için seminerler düzenlenip, bu seminerlere müzik öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin katılımında bulunmaları için öğretmenler teşvik edilebilir.

♪ İlköğretimde yapılan müzik derslerinin saatleri öğrenci merkezli müzik öğretimi dikkate alınarak artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). *Aktif Öğrenme* (7. Basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. ve K. Aydın. (2007). “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”. *Eğitim ve Bilim*, 77.
- Akyüz, Yahya (2014). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2014* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Bursa.
- Barış D. A. ve E. Özata. (2009). “Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, Aralık 2009, 28.
- Başaran, B. I. (2004). “Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme”. *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı 5, 8.
- Bekler, G. (2009). *İlköğretim Müfredat Programının I-VIII. Sınıflarında Orff Yaklaşımının Uygulanması Üzerine Öneriler*, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Bischoff, C. (2009). *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. S. Colette Bischoff, University of Saskatchewan. Master of Education Thesis. Canada.
- Bulut, İ. (2008). “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 56, Güz, 526-541.

- Çelikten, M., M. Şanal ve Y. Yeni. (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, 224.
- Çilden, Ş. (2001). “Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme”. *Gazi Üniversitesi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 4.
- Ekici, T. (1998). *Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Ertürk, S. (1988). “Son Makalesi Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, 13.
- Gürgen, E. T. (2006). “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, Güz, 81-93.
- Güven, İsmail (2014). *Türk Eğitim Tarihi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, Nurettin (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haselbach, B. (2011). *Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Basistexte aus den Jahren 1932-2010* (Volume 1). Germany: CPI-Claun & Bosse, Leck.
- Holl, B. M. (2015). *Orff Basic Level 1*. Summer Courses 2015. ABD.
- İnceoğlu, Metin (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Karaköse, G. (2011). *Orff Eğitimi Alan ve Alamayan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum ile Müzikal Özyeterlik Düzeylerinin Karşılaştırması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kasap, B. T. (2005). “Suzuki Okulu Metodu”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 9, 115.

- Morgül, Mahiye (2006). *İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mert, Ç. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersi Öğretim Programı Birinci Kademe Bilişsel Amaç ve Davranışlarına Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Ortaöğretim 9, 10, 12. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *İlköğretim Müzik Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Sağlık Eğitimi Kavramı İlke, Faktörleri ve Sınıflandırılması*, Ankara.
- Oğuzkan, A. F. (1990). Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları, (*Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı*, 25-26 Mayıs 1989, Ankara), *Bildiriler*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara: Set Ofset Matbaacılık, 7-83.
- Ören, B. (2011). *Kodaly Yöntemi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Özcan, V. (2007). *Orff Öğretisinin ve Yaratıcı Dramanın Uygulandığı ve Uygulanmadığı Okullarda Öğrencilerin Müzik Dersine Olan Tutumlarının Karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Özen, N. (2004). “Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2, 61-62.
- Özden, Yüksel (2005). *Eğitimde Yeni Değerler* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özer, B. (2007). *Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönetiminin Öğretimde Planlama Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı Ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. 1 Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Elazığ 2007.
- Özevin, B. (2011). “Neden Orff-Schulwerk?”. *Info 19 Orff Anadolu’da Projesi Özel Sayısı*, 2011, 42.

- Özgül, İ. (2007). “Türkiye’de İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Çözümlemesi”. 38. *Icanas Uluslar Arası Aysa ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Bildiriler*, Cilt 10, Ankara, 617-619.
- Öziskender G. ve B. Güdek. (2013). “Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişmesine Etkileri”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3*, Ankara, 215-216.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *İlköğretim Online*, 5(1), 24-25. <http://ilkogretim-online.org.tr> (12.08.2012).
- Scott, J. K. (2010). *Orff Schulwerk Teacher Educators’ Beliefs about Singing*. University of Rochester. Doctor of Philosophy. New York.
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Bursa.
- Şahin, M. ve Y. Özbay. (1999). “Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, Ankara, 81.
- Şentürk, N. (2007). “İlköğretimde Müzik Eğitimi (Türkiye ve Nijerya Örneği)”, 38. *ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), Bildiriler*, Cilt 2. 683.
- Tabak, C. (2011). *Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Burdur.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Tezcan, Mahmut (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Toraman, M. (2013). *Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Denizli.

- Topbaş, E. ve B. Y. Toy. (2007). “Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi”. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 5, Cilt 3, Yaz, 406-408.
- Uçan, A., G. Yıldız ve E. Bayraktar. (1999). *İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Burdur: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uçan, A. (2003). “Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi”. (*Uluslar Arası Sempozyum*, 16-18 Ocak 2003, İstanbul), *Bildiriler*, Orff Schulwerk Eğitim ve Dayanışma Merkezi, İstanbul 2003, 11-21.
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Uluçay, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe, Müzik Eğitimi Dersinde 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Okutulan Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Amaçlar Bakımından Analizi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Umuzdaş, S. ve A. Levent. (2012). “Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi İşleyişine Yönelik Görüşleri”. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt9, Sayı 1, 2012, 70.
- Uzunoğlu, B. (2011). “Müzik Eğitimi İyileştirmeye Yönelik Başarılı Ve Heyecan Verici Bir Adım!”. *Info 19 Orff Anadolu'da Projesi Özel Sayısı*, 2011, 25.
- Yaltur, N. (2006). *İlköğretim 6. Sınıfların Müzik Dersinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yazıcı, T. (2012), “İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)”. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 187.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly Yöntemi ile Müzik Eğitimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Yıldırım, K. (2010). “Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkisi”. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 140-149.

Yücesan, E. (2008). *Orff Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinde Uygulanışı ve Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zekâ Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:Bongo.jpg> (Erişim Tarihi: 06.09.2012).

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:VariousRecorderFlutes.jpg> (Erişim Tarihi: 08.09.2012).

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 09.08.2012).

<http://www.americanmusical.com/Item--i-MAP-MPBCXX-LIST> (Erişim Tarihi: 06.09.2012).

<http://www.istanbulmehter.com/MEHTERkiyafeti/davul.html> (Erişim Tarihi: 06.09.2012).

<http://www.muzikfakultesi.com/portal/orff-calgilari-vt8862.html?highlight=> (Erişim Tarihi: 06.09.2012).

http://www.omegamusic.co.uk/shop/music-shop/index.php?main_page=product_info&products_id=49 (Erişim Tarihi: 06.09.2012).

<http://www.senkop.com.tr/moon-gl25p-glockenspiel-cantali-metalofon#> (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

https://www.mydukkkan.com/urunler_detay.asp?id=19660&gid=449 (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

<http://www.ustamuzik.com/Aluminyum-Shaker,PR-688.html> (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

<http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9Erenc%C4%B0%20merkezl%C4%B0%20e%C4%9E%C4%B0t%C4%B0m.htm> (Erişim Tarihi: 09.03.2016).

<http://muteferel.blogspot.com.tr/2010/01/sinif-yonetimi.html> (Erişim Tarihi: 30.07.2016).

<http://slideplayer.biz.tr/slide/2702027/> (Erişim Tarihi: 30.07.2016).

<http://agurbetoglu.com/files/3.%20E%C4%9Fitim%20Ortam%C4%B1n%C4%B1n%20Fiziksel%20%C3%96zellikleri.pdf> (Erişim Tarihi: 30.07.2016).

<http://slideplayer.biz.tr/slide/2582878/> (Erişim Tarihi: 01.08.2016).

<http://www.mavi-nota.com/index.php?link=yazi&no=2525> (Erişim Tarihi: 15.08.2016).

<http://www.orffaletleri.com/Ritim-Cubugu,PR-103.html> (Erişim Tarihi: 15.08.2016).

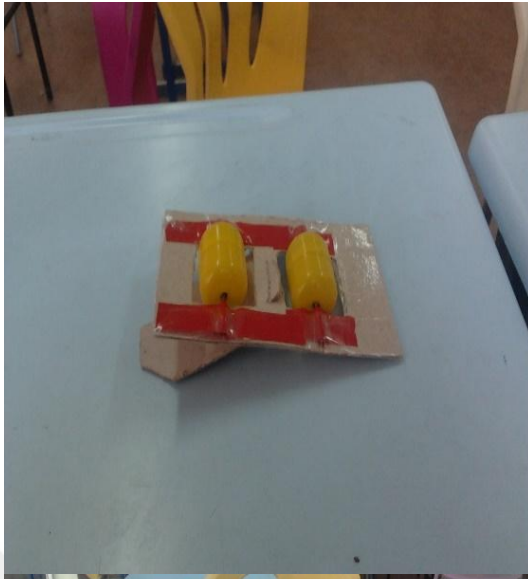
EKLER

EK 1. Özmenteş'in Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (Özmenteş, 2006, 29).

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Müzik dersini severim.					
2. Müzik dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem.					
3. Müzik öğretmenimin verdiği ödevleri zamanında yaparım.					
4. Müzik dersinde şarkı söylerken kendimi şarkıya hiç veremem.					
5. Müzik dersi eğlenceli bir dertir.					
6. Müzik dersinde öğrendiklerimi severim.					
7. Müzik derslerinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissederim.					
8. Müzik dersinde tüm ilgimi derse veremem.					
9. Müzik derslerine zorunlu olmasam girmek istemem.					
10. Müzik dersinde yapılan tüm etkinliklerden hoşlanırım.					
11. Dördüncü sınıftan sonra okulda müzik dersi verilmesini istemem.					
12. Müzik dersinin olduğu gün sevinçli olurum.					
13. Müzik dersleri bende müzikle ilgili bir şeyler yaratmak için istek uyandırır.					
14. Müzik derslerinin kaldırılmasını isterim.					
15. Müzik dersinde ruhsal ve bedensel olarak rahatlarım.					
16. Müzik derslerine yalnızca sınıf geçmek için çalışırım.					
17. Müzik dersi en sevdiğim dersler arasında yer alır.					
18. Müzik dersine katılmaktan hoşnut değilim.					
19. Müzik öğretmenim dersi zevkli hale getirir.					
20. Müzik dersinde çalıp söylediğimiz şarkılar ilgimi çekmez.					

Ek 2. Müzik Dersliği ve 4/A Sınıfının Basit Orff Çalgısı Yapma Performans Ödevi









Ek 4. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Kış” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği, (Meb, 2011, 41).

Kış

Söz: Ali Osman Atak
Müzik: Mehmet Akpınar

Orta hız

Gök kül ren gi yer be yaz Her ge ce o lur a yaz
Buz tut tu ir mak de re Cı kıl mı yor bir ye re
Kar ya ğın ca uç muş lar Ça lı di bin de kuş lar

Lá pa lá pa ya ğar kar Fır tı na var so ğuk var
Kar lar ka pa tu ğar kar Sa tı na var so ğuk var
Kar diz bo pat yu yük yo sel lu di Be çak yaz kürk lü kış gel lu di

Ek 5. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Cici Köpeğim” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği (Meb, 2011, 42).

CİCİ KÖPEĞİM

Söz Ahmet Muhtar Ataman
Fransız ezgisi

Çabuk hız

Hav hav hav be nim ci ci kö pe ğim

hav hav hav kö yü mü bek le

Sa na ke mik ve re yim gel bi raz da se ve yim

Be nim ci ci kö pe ğim kö yü mü bek le

Ek 6. İlköğretim müzik dersi 4.-5. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı, “Öğüt” şarkısının notaları ve basit ritim eşliği, (Meb, 2011, 42).

ÖĞÜT

Söz-Müzik: Erdoğan Okyay

Orta hız



Er ken yat er ken kalk uy ku na çok dik kat

The image shows a musical score for the song 'Öğüt'. It features a treble clef and a common time signature (C). The melody is written on a single staff with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the staff. Below the melody, there is a simple rhythmic accompaniment consisting of vertical lines and stems on a single staff. The tempo is marked 'Orta hız' (Medium speed). The composer and lyricist are identified as 'Söz-Müzik: Erdoğan Okyay'.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyadı, adı: ÖZBAYRAKTAR, Ayşegül

Doğum tarihi ve yeri: 06.06.1988- Silifke/Mersin

Medeni Hali: Evli

Telefon: 0542 229 06 09

E-mail: asegul_sapmas@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Lisans	Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2010
Lise	Adana Seyhan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü	2006

ÇALIŞTIĞI OKULLAR

- 1- Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim Okulu 2011-2013
- 2- Kayseri Melikgazi Şeker Anadolu Lisesi 2013-2016
- 3- Kayseri Kocasinan Şerife Bacı Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2016.