

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YARATICI DRAMA VE ORFF SCHULWERK
UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şerife ERDOĞAN

Antalya
Haziran 2016

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YARATICI DRAMA VE ORFF SCHULWERK
UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şerife ERDOĞAN**

**Danışman:
Doç. Dr. Sabahat BURAK**

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Serife Erdogan'ın bu çalışması 10.06.2016 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Unvan)Adı Soyadı Doc. Dr. Ömer Toprak Ömer Toprak
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.

Üye : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Gülşen Şekerci Gülşen Şekerci
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)
Akdeniz Üni. Eğit. Fak.

Üye (Danışman) : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Sabahat Burak Sabahat
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)
Akdeniz Üniv. Eğit. Fak.

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yaratıcı drama ve off Schulwerk uygulamaları-
nın ilköğüt 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine
yönelik tutumları üzerindeki etkileri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 201..

şerife Erdoğan

İmzası

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana her zaman destek olan, moral veren, aydınlatan ve her koşulda kendimi başarılı hissetmemi sağlayan sevgili danışman hocam Doç. Dr. Sabahat Burak' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yaratıcı drama planlarımı hazırlarken yol gösteren ve yaratıcı drama liderliği eğitimimde büyük emeği olan Öğr. Gör. Tülin Tümtürk'e çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca sınıflarını bana açarak yardımlarını benden esirgemeyen sevgili meslektaşlarım Hayriye Özer Can ve Ertan Gündoğan'a, Halit Narin İlkokulu Müdürü Ali Yıldız'a ve şu an Halit Narin Ortaokulu'nda öğrenim gören 5-A, 5-B ve 5-C sınıfı öğrencilerine sevgilerimi gönderiyor ve çok teşekkür ediyorum.

Bu süreçte benimle üzülp benimle sevinen ve en az benim kadar bu tezi bitirmenin mutluluğunu yaşayacak olan anne ve babama her zaman yanımda oldukları için minnettarım. Son olarak uzakta olsa da her zaman yanımda olan ve beni motive eden canım dostum Oya Güngör'e çok teşekkür ederim.

Şerife Erdoğan

ÖZET

YARATICI DRAMA VE ORFF SCHULWERK UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Erdoğan, Şerife
Yüksek Lisans, İlköğretim Bölümü
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sabahat BURAK
Haziran 2016, 108 sayfa

Bu araştırma yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde yapılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2014- 2015 öğretim yılında Antalya ili Kemer ilçesi Tekirova Halit Narin İlkokul'unda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 4-A, 4-B ve 4-C sınıfları arasında kura çekilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Buna göre 4-C (n=15) sınıfı, yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi yapılan deney 1 grubu, 4 B (n=16) sınıfı, Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi yapılan deney 2 grubu, 4 A (n=16) sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda dersler 4. sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabından seçilen etkinliklerle yapılmıştır. Deney gruplarının ders planları araştırmacı tarafından yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Her üç grubun da müzik dersleri araştırmacı tarafından işlenmiştir. Uygulamalar 8 hafta, haftada 1 ders saati olarak yapılmıştır. Her üç gruba da uygulamaların öncesinde ve sonrasında Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (Özmenteş, 2005) uygulanmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis H Testi, One Way Anova, Bağımlı Gruplar T Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile çözümlenmiştir.

Deney grupları ve kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutum son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının yönetime göre farklılaştığı görülmüştür. Söz konusu bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerde 1) Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi alan deney 1 grubu ile kontrol grubu arasında deney 1 grubu lehine 2) Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi alan deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında deney 2 grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi alan deney 1

grubu ile Orff Schulwerk yaklaşımla müzik öğretimi alan deney 2 grubunun son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: Yaratıcı drama, Orff Schulwerk , müzik dersine yönelik tutum



ABSTRACT

THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA AND ORFF SCHULWERK APPLICATIONS ON 4TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS MUSIC LESSON

Erdoğan, Şerife

Master of Science, Department of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sabahat Burak

June, 2016 108 pages

This research aims at revealing the effects of creative drama and Orff Schulwerk applications on the attitude of 4th class primary school students towards the music lesson.

Research is performed with quasi experimental model of control grouped pre-test final test. The 4th class students of Tekirova Halit Narin Primary School of the district of Kemer of the province of Antalya constitute the participants of the research in the academic year of 2014 – 2015. Test and control groups were formed by drawing lots from among the students of the classes of 4-A, 4-B and 4-C. Accordingly, class of 4-C (n=15) was identified as test 1 group where musical education was performed with creative drama method, class of 4-B (n=16) as test 2 group where musical education was performed with Orff Schulwerk approach, whereas class of 4 A (n=16) as control group. The lectures in the control group were performed with the activities selected from the 4th class musical teacher's guide book. Lecture plans of the test groups were prepared by the researcher and expert opinion was asked. Music lessons of each of the three groups were taught by the researcher. Implementations were performed as 1 lecture hour per week for 8 weeks. Attitude Scale Regarding Music Lesson (Özmenteş, 2005) was applied to each of the three groups before and after the implementations. Acquired data was analyzed by Kruskal Wallis H Test, One Way Anova, Paired Sample T test and Wilcoxon Signed Ranks Test.

As a result of the analysis in order to understand whether there exists a difference between the final test grades of the test groups and control group, it was observed that the attitudes of the students towards the music lesson differentiates according to the method. In the

analysis performed regarding where the mentioned difference is, significant differences were found as: 1) Between the test 1 group taking the musical education by creative drama method and the control group, in favor of test 1 group; 2) Between the test 2 group taking the musical education by Orff Schulwerk approach and the control group, in favor of test 2 group. No significant difference was found in between the final test grades of the test 1 group taking the musical education with the creative drama method and test 2 group taking the musical education with the Orff Schulwerk approach.

Keywords: Creative drama, Orff Schulwerk, attitude regarding music lesson



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ÖRNEĞİ.....	i
DOĞRULUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR, ŞEKİLLER ve FOTOĞRAFLAR	
LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar(sayıtlılar).....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tutum.....	5
2.1.2. Tutumu Oluşturan Öğeler.....	6
2.1.3. Tutumun Özellikleri.....	8
2.1.4. Tutumların Oluşumu.....	10
2.1.5. Tutumların Değişimi.....	11
2.1.6. Tutumların Ölçülmesi.....	12
2.2. Eğitim ve Tutum.....	13

2.3. Müzik Eğitimi ve Tutum	15
2.4. Türkiye’de Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar	16
2.4.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi	16
2.4.2.Kodaly Yöntemi	17
2.5. Orff Schulwerk.....	18
2.5.1. Orff Schulwerk Yaklaşımının Doğuşu	20
2.5.2.Orff Schulwerk Yaklaşımı.....	20
2.5.2. Orff-Schulwerk Süreci.....	21
2.5.3. Orff -Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar.....	22
2.6. Yaratıcı Drama.....	24
2.6.1. Yaratıcı Dramanın Özellikleri	25
2.6.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	26
2.6.3. Yaratıcı Drama Yönteminde Kullanılan Teknikler.....	27
2.6.4. Yaratıcı Drama ve Müzik Eğitimi.....	28
2.7. İlgili Araştırmalar	29
2.7.1.Müziğe ve Müzik Dersine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar	29
2.7.2.Orff Schulwerk Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar:	33
2.7.3.Yaratıcı Drama, Müzik ve Tutum İlgili Araştırmalar:	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Denekler	42
3.3. Veri toplama araçları	42
3.4. Deneysel işlemler.....	43
3.5. Verilerin çözümlenmesi.....	76

BÖLÜM IVBULGULAR

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	80
--	----

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	81
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	81
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	82

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	84
5.2. Öneriler.....	88
Kaynakça	90
EK 1. MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	101
EK 2. DERS PLANI ÖRNEKLERİ.....	102
EK 3. MEB İZİN YAZISI	105
EK 4. ÖZGEÇMİŞ.....	106
EK 5. BİLDİRİM SAYFASI.....	107
EK 6. TURNİTİN RAPORU.....	108

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Deney Deseni Tablosu.....	43
Tablo 3.2 Deney ve Kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamalarının Skewness Kurtosis Değerleri.....	80
Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersine İlişkin Tutum Son Test puanları arasındaki farka ilişkin One Way Anova Sonuçları.....	83
Tablo 4.2 Deney 1 Grubunun Müzik Dersine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları arasındaki farka ilişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.3 Deney 2 Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest ve Sontest Puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.4 Kontrol Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest ve Sontest Puanlarına Yapılan Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Örnek Nota 3.1 Cici Köpeğim Şarkısı.....	46
Örnek Nota 3.2 Cici Köpeğim Şarkısının Öğrenci Çalışma Kitabındaki Hareketleri.....	51
Örnek Nota 3.3 Gelin Ayşe Türküsü.....	52
Örnek Nota 3.4 Mevsimler Şarkısı.....	52
Örnek Nota 3.5 Haydi Biliniz Şarkısı.....	53

Örnek Nota 3.6 Oyun Şarkısı.....	57
Örnek Nota 3.7 Kuşların Dili Şarkısı.....	65
Örnek Nota 3.8 23 Nisan Şarkısı.....	70
Örnek Nota 3.9 Bayrağım Marşı.....	79
Örnek Nota 3.10 Ha Bu Deniz.....	79

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 3.1 Deney 1 Grubu Şarkının Canlandırması İçin Grup Çalışması.....	47
Fotoğraf 3.2 Deney 2 Grubu Şarkıya Dans Hazırlama.....	50
Fotoğraf 3.3 Deney 1 Grubu Şarkının Hızına Göre Dans Etme.....	54
Fotoğraf 3.4 Deney 2 Grubu Grup Çalışması.....	55
Fotoğraf 3.5 Deney 1 Grubu Oyun Şarkısına Çocuk Oyunu Tasarlama.....	58
Fotoğraf 3.6 Deney 2 Grubu Oyun Şarkısına Eşlik Hazırlama.....	60
Fotoğraf 3.7 Deney 1 Grubu Crescendo ve Decrescendo Kavramını Anlatma.....	62
Fotoğraf 3.8 Deney 2 Grubu Crescendo ve Decrescendo Kavramını Anlatan Ritim çalışması.....	64
Fotoğraf 3.9 Deney 1 Grubu Doğaçlamaya Hazırlık.....	66
Fotoğraf 3.10 Deney 2 Grubu Kuşların Dili Şarkısına Çalgılarla Eşlik.....	68
Fotoğraf 3.11 Kontrol Grubu Çalışma Kitabı Etkinliği.....	69
Fotoğraf 3.12 ve Fotoğraf 3.13 Deney 1 Grubu Karaoke Çalışması.....	71
Fotoğraf 3.14 Deney 2 Grubu 23 Nisan Şarkısına Eşlik Çalışması.....	72
Fotoğraf 3.15 Deney 1 Grubu Müzik Türleri Hakkında Bilgi Edinme.....	74
Fotoğraf 3.16 Kontrol Grubu Çalışma Kitabı Etkinliği.....	76
Fotoğraf 3.17 Deney 1 Grubu Klip Çalışması.....	77
Fotoğraf 3.18 Deney 2 Grubu Klasik ve pop Müziğin Hissettirdikleri.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, alt problemlere, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanlara birçok nitelik kazandırmayı hedefler. Eğitimde insanlara kazandırılması hedeflenen nitelikler devinimsel, duyuşsal ve bilişsel alanlardan oluşmaktadır. Bedenimizdeki organların tek tek ya da birlikte hareketi ile ilgili beceriler devinimsel alana; ilgi, tutum, özgüven gibi duygu ve eğilim özellikleri duyuşsal alana; bilgiyi tanıma, hatırlama, kavram ve genellemeler oluşturma gibi beceriler bilişsel alana ait niteliklerdir (Özçelik, 1998).

Dünyada meydana gelen hızlı değişimlerin gerisinde kalmamak için gerekli donanıma sahip olmak temel koşuldur. Bireyleri sadece bilişsel açıdan donanımlı hale getirmek bunun için yeterli gelmeyecektir. Sadece bilişsel açıdan geliştirilen bireyler bilgi yükü altında ezileceklerdir. Bunu engellemek için bireyler hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan yeterli hale getirilmelidir. Bu yüzden geleceğin belirleyicisi olan eğitim ve öğretimin duyuşsal boyutuna daha fazla çaba gösterilmelidir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre öğrenmede bilişsel ve duyuşsal birleşmenin oluşması öğrenmenin kalıcılığını olumlu etkiler. Çünkü öğrenmeyi duyuşsal açıdan desteklemek öğrenmenin kalıcılığını artırır. Tutum, kaygı, benlik saygısı, güdü, ilgi gibi duyuşsal özellikler duyuşsal öğrenme açısından önemlidirler. Bireylerin içinde bulunduğu duruma göre bu özellikler öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilirler.

Açıkgöz (2003), okullarda program gereği konu alanı ve mesleki becerilere yönelik hedeflere önem verilmekteyken olumlu duyuşsal özellikler, öğrenme stratejileri, araştırma alışkanlığı gibi öğrenmeyi destekleyici amaçların ihmal edildiğini ifade etmiştir. Açıkgöz'e (2003) göre öğrenciler derslerden başarılı olsalar bile o dersi veya okulu sevmemekte, o

derste başarılı olduktan sonra o dersle ilgilenmeyi bırakmaktadırlar. Böylece o derste öğrenilen bilgi ve beceriler hem çok çabuk unutulmakta hem de değişebilmektedir. Kalıcı olan ise o konuyla ilgili edinilen duyuşsal özelliklerdir. Açıkgöz (2003) duyuşsal özellikler, öğrenme ve düşünme stratejileriyle ilgili amaçlara programlarda yer verilerek öğrencilerde var olan ilgi, yetenek, güdü gibi özelliklerin açığa çıkarılmasının ve öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanabileceğini belirtmiştir.

Duyuşsal özelliklerin içinde yer alan tutumlar bireylerin davranışlarını yönlendiren bir güç konumundadır. Silah'a (2005) göre tutum, bir nesne ya da olay karşısında bireylerin sürekli bir şekilde aynı davranışı göstermesine neden olan öğrenilmiş bir eğilim, nesne ile bireyin etkileşimi sonucu davranışı oluşturan bir ön hazırlıktır. Buna göre bireyler etkileşim içinde oldukları her şeye karşı tutum geliştirebilirler. Bu bir eşya, kişi, durum vb. olabilir. Öğrencilerin etkileşim halinde oldukları yerlerden biri de kuşkusuz ki okuldur. Öğrenciler doğal olarak okula ve derslere karşı da olumlu veya olumsuz tutum geliştirirler.

Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminin de amacına tam ulaşabilmesi için bilişsel özellikler kadar duyuşsal özelliklere önem vermek gereklidir. İnceel (2011) ve Topalan (2007), öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarıyla müzik dersi başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla duyuşsal özelliklerden biri olan tutumlar müzik eğitiminde önemsenmesi gereken bir konu olmalıdır. Arslan ve Tenkoğlu (2007) müzik dersine yönelik olumlu tutumlar oluşturuluyorsa müzik eğitiminin de amacına ulaşacağını belirtmiştir.

Arslan ve Tenkoğlu (2007) ve Boswell (1991) öğrencilerin müziğe ve müzik dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden birinin de öğretmen ve öğretmenin derste kullandığı yöntem ve yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerde müzik dersine yönelik olumlu tutumlar oluşturmak için derste kullanılacak yöntem ya da yaklaşımlar öğrencilere dersi sevdirecek, aktif katılımlarını ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır. Bu anlamda müzik derslerinde kullanılacak hangi yöntem ve yaklaşımların öğrencilerde müzik dersine yönelik olumlu tutumlar geliştireceği incelenmelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarına etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Alt problemler:

- 1) Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının müzik dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Deney 1 grubunun müzik dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Deney 2 grubunun müzik dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, müzik dersinin amaçlarına tam olarak ulaşılması için gereklidir. Müzik derslerinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek özellikte olmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını, hangi yöntem ve yaklaşımların olumlu yönde etkileyebileceği araştırılmalıdır.

Bu araştırma öğrencilerde müzik derslerine yönelik olumlu tutumlar oluşturmak için müzik derslerinde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar hakkında fikir vermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların müzik öğretim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ve konu ile ilgili literatüre kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar(sayıtlılar)

1) Araştırmaya katılan öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği'ni içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma 8 hafta süren Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk müzik öğretimi uygulamalarıyla sınırlıdır.
- 3) Bu araştırma duyuşsal özelliklerden müzik dersine yönelik tutum ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı drama: Öğrencilerin belli bir konu ya da temayı, bir lider eşliğinde grup olarak, doğaçlamaya dayanan canlandırmalar ve oyunlar yoluyla öğrendikleri bir yöntemdir.

Orff Schulwerk: Öğrencilerin müzikal kavramları, beden veya çalgı kullanılarak yapılan ritmik doğaçlamalar, dans, hareket, konuşma ve oyunlar yoluyla grup çalışması yaparak keşfettikleri bir müzik öğrenme yaklaşımıdır.

Müzik dersine yönelik tutum: Öğrencilerin müzik dersini sevme ve ilgi duyma davranışlarını belirleyen eğilimleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tutum kavramı açıklanarak, tutumun öğeleri ve özellikleri, tutumların oluşumu, tutumların değişimi ve tutumların ölçülmesi hakkında bilgi verilecektir. Sonrasında eğitim ve tutum ilişkisi açıklanarak, müzik eğitimi ve tutum ilişkisi anlatılacaktır. Ülkemizde müzik öğretimde kullanılan yöntemler, Orff Schulwerk yaklaşımı ve yaratıcı drama yöntemi hakkında bilgi verilerek, bu yöntemlerin müzik eğitimindeki yeri anlatılacaktır.

2.1. Tutum

Tutum genel olarak bireyin çevresindeki bir nesneye ya da olguya ilişkin sahip olduğu tepki eğilimidir. Tutumlar davranış bilimlerinin önemli kavramlarından. Tutumlar bir olay veya durum karşısında davranış oluşturma eğilimi olarak düşünüldüğünde insanın her tür davranışının kaynağı olarak tutumu görmek gerekir. Bu durum özellikle sosyal psikolojide tutumların merkezde olmasını sağlamıştır. 1940'lı yıllardan beri sosyal psikologlar tutumların oluşumu ve değişimiyle diğer konulardan daha çok ilgilenmişlerdir (İnceoğlu, 2010).

Tutumla ilgili araştırmalar her zaman büyük ilgi görmüş ve hemen her alanda bir çok araştırma yapılmıştır (Arkonaç, 2008). Sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutumun ne olduğuyla ilgili kesin bir görüş yoktur. Tanımların çoğu tutumun ne olduğuna ilişkin benzer açıklamalar yaparken her bir tanımda az da olsa farklı bir kavramlaştırma vardır ya da tutumla ilgili farklı bir yön vurgulanmaktadır (Tavşancıl, 2002). Tutumla ilgili yapılan pek çok tanımdan bazıları şu şekildedir:

Alport'a (1935) göre tutum "yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkilenme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur" (Akt.: Tavşancıl, 2002, s. 65).

Thurstone'a (1931) göre tutum "psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecesidir." (Akt.: Tavşancıl, 2002, s.65)

Katz (1967) tutumu “ bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak, bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dũnyayı iyi ya da kũtũ, yararlı ya da zararlı yũnleriyle algıladığı bir ũn dũřũnce biğimidir” (Akt.: Tavşancıl, 2002, s. 66) şeklinde tanımlamaktadır.

İnceoğlu’na (2010, s.13) gũre tutum “ bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu yada olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve gũdũlerine (motivation) dayanarak ũrgũtledięi zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ũn eğilimidir.”

Arkonaç’a (2008, s. 137) gũre “ deneysel sosyal psikologlar tutum kavramına, davranıştan ũnce gelen, doğrudan gũzlenemeyen ve hareketlerimize yol gũsteren kognitif bir yapı olarak bakarlar.” Tutumlar doğrudan gũzlemlenemezler ancak davranışların gũzlenmesiyle tutumun varlığına ilişkin çıkarımda bulunulabilir (Arkonaç, 2008; Gũksu, 2007; Kağıtçıbaşı, 2006; Tavşancıl, 2002).

Bireylerin çevresindeki herhangi bir nesneye karşı geliştirdikleri tutumların konusu somut varlıklar olabileceği gibi soyut kavramlar da olabilir. Bireyler belli bir konuda tutum geliştirirken o konuyla ilgili tecrũbe sahibi olurlar ya da konuyla ilgili herhangi bir deneyim yaşamadan dolaylı olarak da tutum geliştirebilirler (Baysal ve Tekarşlan, 2007; Gũksu, 2007).

2.1.2. Tutumu Oluşturan Ȗgeler

Tutumlar zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere birbiriyle iç tutarlılığı olduğu varsayılan ũ Ȗgeden oluşur. Buna gũre bireyin tutum oluşturacağı nesne ya da konu hakkında bildikleri, ona karşı duygularını ve tavırlarını belirler. Bireyin o nesne, kişi ya da konuya karşı zihinsel, duyuruşsal ve davranışsal duruşları bireyin tutumunu oluşturur (İnceoğlu, 2010).

Tutum nesnesiyle ilgili bilgi, dũřũnce ve inançlar tutumun bilişsel Ȗgesini ifade eder. Ȗrneęin ualar hakkında sahip olduğumuz nasıl uçtuğu, parçaları, hızı vb. gibi bilgiler uçağa karşı tutumumuzun bilişsel yũnũdũr. Bilişsel Ȗge tutumun yũnũnũ belirleyen Ȗnemli bir bileşendir. Ayrıca bu Ȗge tutumlar sonucu oluşan davranış eğilimlerini de oluşturur (Gũney, 2011).

Tutum nesnesi hakkındaki bilgilerimizin gerçekliği ne kadar sağlamsa tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum konusuyla ilgili bilgilerimizde değişiklik olduğunda o konuya karşı tutumumuz da değişir (Baysal ve Tekarslan, 2004; Göksu, 2007; İnceoğlu, 2010; Tavşancıl, 2002).

Tutumun bilişsel ögesinin aynı zamanda inançlarla ilgili olduğunu belirten Tavşancıl (2002), inançlar, düşünceler ve tutumların bir çok ortak noktası olduğunu ifade etmiştir. Tavşancıl'a (2002) göre düşünceler ve inançları bir doğru üzerinde iki uca yerleştirdiğimizde tutumları ortaya koyabiliriz. Güney (2011) bireylerin tutum nesnesiyle ilgili kazandığı bilgileri önceki bilgilerle birleştirerek kendine göre doğru veya yanlış olan bir inanç sistemi geliştirdiğini ve bir nesneye karşı olumsuz bir tutumumuz varsa o nesneyle ilgili inançlarımızın da olumsuz olacağını belirtmiştir.

Duygusal öge “tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönüdür” (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.300). Bireylerin, bilgi birikimleri, tecrübeleri kısaca tutumun bilişsel ögesi duygusal ögenin oluşumunda etkilidir. Bireylerin herhangi bir tutum nesnesine olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi önceki deneyimleriyle ilgilidir (İnceoğlu, 2010). Bazı durumlarda bilişsel öge yani bireyin tutum konusu hakkında sahip olduğu bilgiler bireye o konunun kendisi için yararlı olmadığını söylese de birey o konudan hoşlanmışsa olumlu tutum sergileyebilir. Örneğin birey sigaranın zararlı olduğunu bilir fakat sigara içmekten hoşlandığı için sigara içer. Tam tersi bir birey toplumsal bir konuyu sevmesi gerektiğini bilir fakat o konudan hoşlanmayabilir (Baysal ve Tekarslan, 2004).

Duygusal öge ile davranışsal öge arasında da ilişki vardır. Davranışsal öge genellikle duygusal ögenin sonucunda ortaya çıkar. Bir kişinin tutum nesnesine karşı duygularını ancak davranışlarından anlayabiliriz. Bu yüzden duygusal öge ile davranışsal öge arasında neden sonuç ilişkisi kurabiliriz. Bir nesneye karşı duygusal ögenin oluşumu zihinsel ögenin oluşumuna göre daha kolay olabilir. Birini ya da bir şeyi ya severiz ya da sevmeyiz. Buna karar verirken de çoğu zaman çok düşünmeyiz. Bu yüzden duygusal öge genellikle tutum oluşturma sürecini kolaylaştırır (İnceoğlu, 2010).

Her tutumda duygusal öge aynı kuvvette olmayabilir. Duygusal öge bilişsel ögeye göre daha basittir ama duygusal ögesi güçlü olan tutumların değişmesi daha zordur (Göksu, 2007).

Davranışsal öge tutumun sözle veya eylemle ifade edilmesidir. Bir nesneye karşı olumlu tutum sahibi bir kişi o nesneye karşı olumlu davranışlar sergiler ya da o nesneye karşı olumsuz bir tutuma sahipse olumsuz davranışlar sergiler (Güney 2011). Davranışsal ögede duygusal davranış ve normatif davranış ayırt etmek gerekir. Duygusal davranış, tutum nesnesinin hoşlanılan ve hoşlanılmayan bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu oluşur. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu ile ilgili bireyin içinde bulunduğu grubun inançlarına dayanır. Bireylerin bağlı oldukları gruplarda bir davranış doğru olarak görülüyorsa birey o davranış sevsede sevmese de yapar (örneğin büyüklerin elinin öpülmesi gibi). Bu nedenle bireyin belli bir konuya ilişkin duygu ve bilgileriyle davranışları her zaman örtüşmeyebilir (Baysal ve Tekarslan, 2004).

Tutumu oluşturan bu üç öge birbiriyle uyum içindedir ve bu ögeler her tutumda bulunur. Güçlü tutumlarda her üç öge tam olarak bulunurken zayıf tutumlarda özellikle davranış ögesi zayıftır (Göksu, 2007). Karşılıklı etkileşim içinde olan bu üç ögenin birinde meydana gelen bir değişim, tutarlığın devamı için diğer ögelerin de değişimine neden olur. Örneğin, bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz duygularımız değiştiğinde tutumumuzun zihinsel ve davranışsal ögesi yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2010).

2.1.3. Tutumun Özellikleri

Tutum araştırmalarına göre tutumun çeşitli boyutları vardır ve tutumlar bu boyutlara bağlı olarak çeşitli özellikler gösterirler. Tutumun sahip olduğu bu boyutlar ve özellikler tutum ölçümleri açısından önemlidir (İnceoğlu, 2010). Tutumun bazı özellikleri şunlardır:

Tutumun gücü: Her tutumun bir gücü vardır. Bu güç tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerinin toplamından oluşur. Bireylerin farklı konularda sahip olduğu tutumların güçleri genellikle farklılık gösterir. Ayrıca tutumu oluşturan ögelerinin de kuvveti farklı olabilir (Güney, 2011). Çok güçlü olan tutumları değiştirmek zordur. Tutumların kuvvetini belirleyen daha çok duygusal ögedir. Bu yüzden bir çok tutum araştırmasında duygusal öge (tutum nesnesini sevme–sevmeme gibi) üzerinde durulur (Göksu, 2007; Güney, 2011).

Tutumun konusu: Tutumlar bir nesneye sahiptir. Birey için bir anlam ifade eden ve bireyin farkında olduğu bu nesne psikolojik nesne olarak ifade edilir (Arkonaç, 2008; Göksu, 2007). Bir birey farkında olmadığı bir konu hakkında tutum geliştiremez (Göksu,

2007). İnsanlar bir çok nesneye karşı çok sayıda tutum sahibi olabilirler ancak bu tutumlar önemleri ve güçleri bakımından farklılıklar gösterirler (Güney, 2011).

Tutumun yönü: Her tutumda tutumun konusuna yönelik olumlu (+) ya da olumsuz (-) bir eğilim bulunur. Olumlu tutum geliştirdiğimiz nesneye yaklaşma eğilimi gösterirken, olumsuz tutum geliştirdiğimiz nesneden uzaklaşma eğilimi gösteririz (İnceoğlu, 2010).

Değişim aralığı ve yoğunluk: Bütün tutumlar olumlu ve olumsuz iki uç noktadan oluşan değişim aralığına sahiptirler. Aynı zamanda her tutumun duygusal ögesinin gücü olan bir yoğunluğu vardır. Bu bir anlamda tutumun sahip olduğu duygusal içeriktir. Bir tutum ne kadar uçta ve duygusal ise o kadar yoğundur (İnceoğlu, 2010).

Karmaşıklık: Tutumun sahip olduğu ögeler sade olabileceği gibi karmaşık da olabilir. Tutum konusuyla ilgili çok şey bilme bilişsel karmaşıklık, o konuya karşı birden fazla duygu besleme duygusal karmaşıklık ve o konuda birden fazla, çeşitli davranış sergileme davranışsal karmaşıklık (Göksu, 2007).

Tutumun esnekliği ve iki yönlü çekim: Tutumun esnekliği çeşitli baskılar sonucu değişme özelliğini ifade eder. Bunun tam tersi baskılara direnerek var olan tutumun sürdürülmesi ise tutumun katılığıdır. Bazı tutumlarda ise hem olumlu hem de olumsuz eğilimler söz konusudur. Bu durum iki yönlü çekim olarak ifade edilir. Olumlu ve olumsuz duyguların gücü ne kadar eşitse iki yönlü çekimde o kadar yoğun olur (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar arası ilişki, tutarlılık ve merkezilik: Bireylerin sahip olduğu bazı tutumlar birbirleriyle yakın ilişki içindeyken bazılarının diğer tutumlarla herhangi bir ilişkisi yoktur. Diğer tutumları etkileyen ve onlarla sıkı bir ilişkisi olan tutumlara merkezi tutum denir. Merkezi tutumun değişmesi genellikle onunla ilişkili olan diğer tutumların da değişmesine neden olur. Aynı zamanda bireylerin sahip olduğu tutumlar arasında bir tutarlılık olduğu varsayılır. Bireyler bir tutum geliştirdiğinde, o tutuma benzer tutumlar da geliştirebileceği düşünülebilir (Göksu, 2007).

Ögeler arası tutarlılık: Daha önce tutumun ögelerinde belirtildiği gibi tutumun ögeleri (davranışsal, bilişsel ve duygusal) arasında karşılıklı bir etkileşim ve tutarlılık vardır.

2.1.4. Tutumların Oluşumu

Tutumlar genelde doğrudan deneyim, taklit, pekiştirme ve sosyal öğrenmeler yoluyla oluşurlar. Öğrenmenin bazı ilkeleri tutumlar ve tutumlara bağlı davranışların nasıl oluştuğunu açıklar. Tutuma bağlı bir davranış sergilendiğinde ödül verilirse o tutumun sergilenmesi devam eder. Bu durum işlemsel pekiştireç olarak ifade edilir. Sosyal öğrenme de tutumların nasıl kazanıldığına açıklık getirir. Başkalarının sergilediği tutumlardan etkilenecek aynı tutuma sahip olabiliriz. Özellikle çocuklar, çoğu tutumlarını anne ve babalarının tutumlarını taklit ederek edinirler (Kağıtçıbaşı, 2006).

Çocuklar ailenin kendilerine benzer tutum oluşturması için belirlediği hedeflerdir. Din, arkadaş, para vb. gibi konulara yönelik tutumlarda ailenin etkisi büyüktür. Ailenin topluma ve kişilere karşı sahip olduğu birçok tutum kalıtsal bir özellikmiş gibi koşullandırma yoluyla çocuğa aktarılır (Başaran, 1998).

Tutumlar insanlarda doğuştan gelen bir özellik değildir ve sonradan öğrenilirler. Yaş ilerledikçe de değişir ve gelişirler. Ancak tutumla ilgili boylamsal araştırmaların azlığından dolayı tutumların yaşa göre gelişimi konusundaki bilgiler azdır. Yapılan bazı araştırmalar tutumların erken yaşlarda kazanıldığını göstermektedir. Erken yaşlarda edinilen tutumlar önemli yaşantı ve olaylar olmadıkça sabittirler ve kolay değişmezler (Kağıtçıbaşı, 2006).

Tutumu oluşturan faktörler Baysal ve Tekarslan'da (2004) şu şekilde belirtilmiştir:

- 1)Genetik faktörler
- 2)Fizyolojik faktörler (olgunlaşma, hastalık, uyuşturucu bağımlılığı vb.)
- 3)Tutum konusu ile doğrudan deneyim
- 4)Kişilik
- 5)Toplumsallaşma süreci(topluma uyum)
- 6)Grup üyeliği
- 7)Sosyal sınıf

Bu faktörlerden genetik ve fizyolojik faktörler dışında kalanlarla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bunların içinde en etkili faktörün toplumsallaşma ve grup üyeliği

olduğu görülmektedir. Bunun nedeni bireyin diğer bireylerle etkileşimidir. Bireyler için içinde buldukları topluma uyum sağlayabilmek önemlidir. Bu da bireyin içinde bulunduğu toplumda diğer kişilerle iletişim kurarak o toplumun değerlerini, tutumlarını vb. öğrenmesiyle gelişir. Bu süreç bireyin çocukluk yıllarında ailede başlar ve bütün yaşamı boyunca devam eder. Toplumsallaşma ve grup üyeliği faktörlerinde öğrenme önemli bir rol oynar. Bu yüzden bazı bilimciler tutum oluşumunun öğrenme için geçerli kuramlarla açıklanabileceğini söylerler (Baysal ve Tekarslan, 2004).

2.1.5. Tutumların Değişimi

Tutumlar sabit olmayıp değişkendirler. Yeni durumlar karşında yeni tutumlar oluşturulması ya da toplum veya grup tarafından istenilmeyen tutumların kaldırılması için bireyler yakından tanınmalı ve durumlar karşısında nasıl davranacakları tahmin edilmelidir. Bunun için bir ön hazırlık gerekmektedir. Bu yüzden bireylerin davranışlarının uzun süre kontrol edilip gözlenmesi yararlıdır (Silah, 2005).

Tutumların birbirine eklenerek oluşturdukları bütün, insanların değerler sistemini oluşturur. Davranışların oluşumunda değer ve tutumlar önce gelir. Değer ve tutumlar davranışın arkasında bulunur ve davranışın kaynağını oluşturur. Değerlerde değişim olmazsa tutum ve ona bağlı davranışlar da değişmemektedir. Davranıştaki değişme ile her zaman tutum ve değerlerde değişim elde edilmemektedir. Tutum ve değerlerde bir değişim olmamışsa aynı davranış tekrarlanır. Ama önce değer değiştirilirse buna bağlı olan tutum ve davranışlarda kendiliğinden bir değişim olmaktadır (Silah, 2005).

Tutumların değişimini açıklamak için bilimciler çeşitli araştırmalar yapmış ve kuramsal yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar öğrenme kuramları, işlevsel kuramlar, bilişsel tutarlılık kuramları, algısal yaklaşımlar ve ikna edici iletişim olmak üzere beş grupta toplanabilir (Baysal ve Tekarslan, 2004).

Baysal ve Tekarslan'ın (2004) açıkladığı bu kuramları kısaca şu şekilde ifade edebiliriz:

Öğrenme kuramları: Tutumların, koşullandırma yolu ile değiştirilebileceğini düşünen kuramlardır.

İşlevsel kuramlar: Tutumların bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada bir araç olduğunu belirten ve tutumun işlevlerini araçsal, benlik koruyucu, değer ifade edici ve bilgi işlevi olarak inceleyen kuramlardır.

Bilişsel tutarlılık kuramı: Bireylerin bilişsel sistemlerinde tutarsızlıklar olduğu ve bireylerin bu tutarsızlıkları düzeltmek için tutum değiştireceği düşünülerek bireylerin bu tutarsızlıkları nasıl düzelttiğini inceleyen kuramdır.

İkna edici iletişim modeli: Kitle iletişimi, bireylerin tutumlarını değiştirmek, güçlendirmek ya da bireylerde yeni tutumlar oluşturmak için kurulan iletişimdir. Kitle iletişimi yoluyla aynı anda çok sayıda kişiye bir konu hakkında bilgilendirme yapılır ya da konuyla ilgi fikirler bireylere benimsetilir. Reklam ve propaganda yaygın olan kitle iletişim konularından bazılarıdır.

Algısal yaklaşımlar: Tutum değişim sürecini, inanç ve kanılardaki değişimden ziyade tutum konusunun algılanmasında bir değişim olarak ele alan yaklaşımlardır. Ancak bu yaklaşımlar tutum değişim sürecine tam olarak açık getirmemişlerdir.

2.1.6. Tutumların Ölçülmesi

Tutumla ilgili araştırmalar çeşitli amaçlarla bir bireyin belli bir zamandaki tutumlarının saptanması için yapılır. Bu amaçlar üç genel grupta toplanabilir:

- 1) İçinde bulunulan durumla ilgili tutumları belirlemek
- 2) Bireylerin gelecekteki davranışlarını tahmin etmek
- 3) Bireylerin tutumlarını değiştirmek ya da bireylerde yeni bir tutum oluşturmak için sahip oldukları tercihlerini öğrenmek (Baysal ve Tekarslan, 2004).

Tutumlar doğrudan ölçülemez ancak dolaylı olarak sorulara cevap verme, ya da düşünceyi belirtme gibi sözel davranışlarla ölçülebilir. Sosyal psikologlar bu amaçla çeşitli tutum ölçme teknikleri geliştirmişlerdir (Kağıtçıbaşı, 2006). “Başlıca ve tek boyutlu tutum ölçekleme teknikleri Bogardus’un “sosyal uzaklık” ölçeği (1925), Thurstone’un “eşit görünen aralıklar” ölçeği, Likert’in “toplamalı sıralama “ ölçeği ve Guttman’ın “birikimli” ölçeğidir. Bunların arasında en çok kullanılanları ise Thurstone ve Likert’in ölçekleridir” (Baysal ve Tekarslan, 2004, s. 312).

Thurstone Ölçeği tutumun belirli bir örnekleme dağılımını ele almıştır. Aynı tutumların bireylerde farklı seviyelerde bulunabileceği düşüncesinden yola çıkarak belirli

bir ölçek üzerinde sıralanmış tutum derecelerinin göreceli frekansını belirlemeyi hedeflemiştir. Thurstone Ölçeği'nin uygulanmasının güç olması nedeniyle Likert ve arkadaşları tarafından likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Hazırlaması ve uygulaması kolay olduğu için en çok kullanılan ölçeklerden biridir. Ayrıca diğer ölçeklere göre güvenilirliği ve geçerliğinin oldukça yüksek olduğu kabul görmektedir (Silah, 2005).

Duatepe ve Çilesiz'e (1999) göre öğretmenlerin hem kendi derslerine hem de sosyal yaşamdaki olgulara yönelik öğrencilerin tutumlarının nasıl ölçüleceğini ve ne yönde olduğunu bilmeleri eğitimin kalitesini arttıran bir faktör olabilir. Bu nedenle öğrencilerin belli ders konularına yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik çalışmalar önem kazanmıştır. Ülkemizde de birçok derse yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek amacıyla likert tipi ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Balım, Sucuoğlu ve Aydın, 2009; Demir ve Koç, 2013; Duatepe ve Çilesiz,1999; Güllü ve Güçlü, 2009; Kılınç ve Salman, 2007; Kocabaş, 1997; Öztürk Zayimoğlu ve Coşkun, 2015).

2.2. Eğitim ve Tutum

Eğitim sürecinde temel amaç öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini sağlamaktır (Ceyhan, 2011). Tutumların bireylerin davranışlarını yönlendiren bir güç olduğu düşünüldüğünde tutumların bireylerin eğitiminde önem verilmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Özellikle planlı ve kazandırılacak davranışların belli olduğu öğretim sürecinde, kazanımları sağlayacak yöntem, araç gereçler vb. seçilmesi kadar, o davranışı ortaya çıkaracağı düşünülen tutumların oluşumuna ya da değişimine önem vermek gerekebilir. Başaran'a (1998) göre öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak hedeflenen davranışları göstermesi için hem öğrenme hem de öğrendiklerini davranışa dönüştürme konularında olumlu tutum içinde olmaları gerekir. Bunun için öğretmen kazanılacak ve değiştirilecek tutumları belirlemeli ve öğrencilere sunmalıdır.

Eğitimde toplum ve devlet tarafından istenilen değerlerin yeni nesillere aktarılması ve bazı nesnelere karşı olumlu ve olumsuz duygular geliştirilmesi gibi duyuşsal hedefler amaçlanır. Ancak bu amaçlar eğitimin ya da okulun genel amaçları olarak belirlenir ve özel amaçlara inildikçe bilişsel hedefler artmaya başlar. Örneğin anaokul ve ilkokul için hazırlanan bir bilgisayar kursu hedeflerinde duyuşsal bir hedef yer almamaktadır. Oysaki bir kişinin bilgisayar kullanmayı sevmesi bilgisayar kullanmayı bilmesinden daha önemlidir (Bacanlı, 2006).

Erden ve Akman'a (1997) göre Bloom'un öğrenme modelinin ilk ögesi olan öğrenci nitelikleri bilişsel giriş ve duyuşsal giriş davranışlarıdır. Öğrencilerin genel olarak okula karşı tutumları ve okula gitme isteği okula yönelik duyuşsal özelliklerini ifade eder. Öğrencilerin çok azı okulun tümüne yönelik olumsuz duygular beslerler. Öğrenciler genellikle bazı derslere karşı farklı duygulara sahip olurlar. Bir öğrenci matematik dersini sevip, çalışırken; edebiyat dersini sevmeyebilir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri okul yaşantıları sonucu şekillenir. Okulun ilk yıllarında belirgin olmayan bu özellikler altıncı yıldan itibaren güçlenmeye başlar. Okulda sürekli başarısız olan bir öğrenci okula ve o derse karşı olumsuz tutum oluşturmaya başlar. Başarılı bir öğrencinin ise tutumları olumlu gelişir (Erden ve Akman, 1997).

Öğrenme üzerinde etkili olabileceği düşünülen tutumlarla akademik başarı arasındaki ilişki sıklıkla incelenen konulardan biridir. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Michelli (2013) ve Sapancı (2005) matematik dersine yönelik tutum ve başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Kpolovie, Joe ve Okoto (2014) öğrencilerin okula karşı tutumlarıyla akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu aynı zamanda okula yönelik tutumun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Özkal ve Çetingöz (2006) sosyal bilgiler derslerinde strateji kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarından etkilendiğini, tutumu olumlu ve başarısı yüksek öğrencilerin, tutumu olumsuz ve başarısı düşük öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını belirtmektedir. Bu araştırmalara göre akademik başarı ve tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerde derslere yönelik geliştirilecek olumlu tutumlar öğrencinin o ders için daha çok çaba göstermesini, daha çok derse katılmasını böylelikle de daha başarılı olmasını sağlayabilir.

Öğrencilerde derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmek isteniyorsa derse sevdirmek için çalışılmalıdır. Tutumların oluşumunda deneyimler önemli olduğu için öğrencilerin okul yaşantılarının onlarda olumsuz bir etki yaratmaması gerekir. Bu anlamda öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenin kullandığı yöntem ve yaklaşımlar etkili olabilir. Genellikle öğrenciyi aktif kılan, çağdaş yöntem ve yaklaşımların geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin o derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir (Dilşeker, 2008; Kadan, 2013; Kapar Kuvanç, 2008; Özdoğan, 2008; Turanlı, 2012).

2.3. Müzik Eğitimi ve Tutum

Müzik eğitimi “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma sürecidir” (Uçan, 2005, s.30). Bu süreçte eğitim alan bireyin kendi müziksel yaşantısından yola çıkılarak belli bir amaç için planlı ve yöntemli bir yol izlenir. Bu sayede bireylerin çevresiyle olan iletişiminin daha düzenli, sağlıklı ve verimli olması beklenir (Uçan, 2005).

Çilden’e (2001) göre iyi bir eğitim sürecinde her çocuğun farklı yönleri olduğu kabul edilerek, çocukların her alanda gelişiminin sağlanması için çabalarına destek olunması gerekir. Çilden (2001) müzik programının; müzik öğretim yöntemleri, programın düzenlenmesi ve müzik yaşantılarının kalitesiyle birlikte çocukların gelişimlerine destek olduğunu ve iyi bir müzik programı sayesinde çocukların toplumda yaşamayı ve yaşamın zevkini anlayabileceklerini belirtmiştir. Çilden’e (2001) göre bu sayede çocukların yaratıcılığı ve farklı düşünceleri de geliştirilerek davranışlarında olumlu ilerlemeler sağlanabilir.

Mullins (1984) bir müzik eğitimi programında tutumların önemini vurgulayarak müziğe yönelik tutumların geliştirilmesi gerektiğini yoksa olumsuz tutumların müzik eğitimi programına zarar verebileceğini belirtmiştir (akt.: Özmenteş ve Özmenteş, 2009). Bu anlamda müziğe yönelik tutumlar müzik eğitiminde üzerinde durulması gereken bir konu olmalıdır.

Öğrencilere müzik dersini sevdirep, onların ilgisini çekecek şekilde verilen müzik eğitiminin öğrencilerde müzik dersine yönelik olumlu tutumlar oluşmasını sağlayacağı ve bu tutumların da müzik dersinde başarı için zemin hazırlayacağı söylenebilir. Müzik dersi başarısı ve müzik dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Otacıoğlu (2007), İnceel (2011) ve Topalan (2007) müzik dersine yönelik tutumlarla müzik dersi başarısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin müzikle ilgili tutumlarını etkileyen bir çok faktör olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları, evdeki müziksel ortam, sınıf seviyesi, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, müzik dersi programı, müzik dersi deneyimleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öz kavrayıştır (Philips, 2003).

Öğrencilerin müziğe ve müzik dersine yönelik tutumlarını çeşitli faktörler açısından inceleyen bir çok araştırmada kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha

yüksek olduğu saptanmıştır (Boswell,1991; Ghzali ve McPherson, 2009; İnceel, 2011; Nacakçı, 2006; Öztopalan, 2007; Philips,2003; Philips ve Aitchison, 1998). Benzer şekilde müziğe ve müzik dersine yönelik tutumları inceleyen Otacıoğlu (2007), Philips ve Aitchison (1998) ve Svengalis (1978) de öğrencilerin yaşlarının yükseldikçe müziğe yönelik tutumlarının düştüğünü ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak müziğe yönelik tutumları etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır ve müzik derslerinde başarı sağlanabilmesi için derse yönelik olumlu tutumlar oluşturmak önemlidir. Özmenteş (2005) müzik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının önemine dikkat çekerek günümüz müzik eğitiminin öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarını geliştirecek yeni yaklaşım ve yöntemler altında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntem ve yaklaşımlardan olan yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının doğaçlamaya ve oyun içeren süreçlere dayanan yapısıyla öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.4. Türkiye’de Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Müzik dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programına göre müzik derslerinde genel ve özel müzik öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Genel öğretim yöntemleri diğer tüm dersler için kullanılan ortak yöntemlerin müzik dersine uygun hale getirilmesiyle oluşturulmuştur. Özel müzik öğretim yöntemleri ise müzik eğitimi alanına özgü, öğrenciyi aktif kılan ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayan (Orff, Kodaly, Dalcroze) yöntemlerdir (Yaşar, Çelik ve Şendağ, 2012).

2.4.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi

Emily Jaques-Dalcroze (1865-1950) tarafından oluşturulan bu yöntem, 20. yüzyılda Kodaly ve Orff gibi müzik öğretim yaklaşımlarından önce geliştirilen ilk müzik eğitimi felsefelerindedir (Tufan, 2011). Bedensel hareketleri ve ritmi temel alarak müziksel becerilerin gelişimini amaçlayan bu yöntemde; şarkı söyleme, doğaçlama, yaratıcılık, müziksel işitme ve çalgı çalma becerilerinin gelişimi hedeflenir (Özmenteş, 2005).

Dalcroze Eurythmics yönteminde bireyler müziğin ritmini, ezgisini, hız, gürlük vb. özelliklerini sesini ve bedenini kullanarak harekete dönüştürür. Başka bir ifadeyle birey

ezgiye yoğunlaşarak beyni ve bedeniyle müziği yorumlar. Bireyler bu süreçten zevk alarak deşarj olurlar (Gedikli, 2003).

Hareketin esas olduğu Dalcroze Eurythmics'te beden hareketleri ve doğaçlama ile zihin ve beden arasındaki uyum açığa çıkarılır. Yöntemde kullanılan müzikler doğaçlama müziklerden oluşur. Ritmik jimnastikle çocukların ritim duygusu ve müziksel yaratıcılığı geliştirilir. Her yaştaki çocuğa uygun olan bu yöntemin en önemli özelliği çocukların hareket yeteneklerini kendilerinin keşfetmesine yardımcı olmasıdır (Çevik, 2007).

Dalcroze yöntemi eurythmics (müziğe ritmik tepki verme), solfej ve doğaçlama olmak üzere üç temel bölümden oluşur. Müziğe fiziksel tepki verme yani eurythmics, Dalcroze Eurythmics yönteminin temelini oluşturur. Burada hareketin amacı; öğrencilerde, bütün vücutlarında müzikal ritmi hissettirerek, ritmik duyarlılık yaratmaktır. Müzikal kavramlar aynı zamanda fiziksel hareketlerle desteklenir. Dalcroze Eurythmics yönteminin ikinci kısmı solfejdır. Dalcroze'a göre solfej dinleme ve ses örüntülerini hatırlama becerisini geliştirmektedir. Yöntemin üçüncü kısmı olan doğaçlama, solfej ve eurythmics etkinlikleriyle birleşiktir. Doğaçlamaya vurmali çalgılarla ya da sesle başlanır. Öğrenciler vurmali çalgılar ve sesle doğaçlamada başarılı olduktan sonra piyanoda doğaçlama çalışmalarına başlarlar (Hoffer, 1993).

Dalcroze yönteminde derslere müziğin ritmine uygun yürüme hareketleriyle başlanır ve öğrencilerden ne duyuyorlarsa ona göre hareket etmeleri istenir. Doğaçlama yöntemin en önemli ögesidir. Öğretmen piyanoda ya da vurmali bir çalgı kullanarak doğaçlama müzik yapar ve öğrenciler de duydukları müziği hareketleriyle doğaçlayarak anlatırlar. Doğaçlamada kullanılan araçlar vurmali çalgılar, konuşma, el çırpma, şarkı ve hikayedir (Özcan, 2007).

2.4.2. Kodaly Yöntemi

Macar besteci Zoltan Kodaly (1882-1967) tarafından geliştirilen bu yöntem, müzik ve dansı birleştirerek derse aktif katılımı sağlamaktadır. Kodaly'e göre çocuklar oyun oynamayı çok severler ve dans da çocuklar için bir tür oyundur. Bu yüzden şarkılar oyunlaştırılır. Kodaly geliştirdiği yöntemde daha çok halk şarkılarını kullanmıştır. İnsan sesi önemli bir çalgıdır ve çocuklar el çırparak ve şarkı söyleyerek müzik kavramlarını öğrenirler (Çevik, 2007).

Kodaly yöntemi yazma, işitme, nota okuma, şarkı söyleme, ritmik hareket ve dinleme etkinliklerini içerir. Çocukların temel vuruşları oyunlarla görüp duyarak algılamaları sağlanır. Çocuklar salınma, zıplama gibi doğal eylemlerle şarkılara istedikleri şekilde eşlik yaparlar ve böylece ölçü, vuruş ve denge duyarlılıkları gelişir (Gedikli, 2003).

Kodaly'e göre müziğe en erken yaşta başlanmalıdır ve oyunlar yoluyla müzik zevk olarak öğrenilmelidir. Ses herkesin ulaşabileceği bir çalgıdır ve şarkı söyleme müzgin temelidir. Yöntemde çocukların gelişimine ve seçilen araçların ritmik ve melodik özelliklerine göre basamak basamak birbiriyle ilişkili konulardan oluşan bir düzen vardır. Şarkılara tempo ile yürüyerek, alkışla ve ritim heceleriyle eşlik etme, müzikal yazma, doğaçlama, içten söyleme, ikili ve çok sesli söyleme gibi teknikler kullanılır (Yiğit, 2000).

Kodaly yönteminde derslere çocukların tanıdığı şarkıların kulaktan öğretilmesiyle başlanır. Bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlenir. Öğretilecek konu şarkılar ve oyun yoluyla çocuğa fark etmeden çalıştırılır sonra sembollerle anlatılır. İşitsel beceriler geliştikten sonra sembollere geçilir (Gürgen, 2007). Kodaly yönteminin temelinde şarkı söyleme bulunduğu için küçük yaşlardan itibaren doğru sesler çıkarma konusuna fazla zaman ayrılır ve doğru vuruş yapma, ritimleri doğru seslendirme, şarkıları anlatım özelliklerine uygun söyleme çalışmalarına mutlaka yer verilir (Gögüş, 2009). Kodaly yönteminde öğrencilere müziği okutup yazdırabilmek için el işaretleri, tonik sol-fa ve ritim süre heceleri araç olarak kullanılır (Yıldırım,1995).

2.5. Orff Schulwerk

Hem ülkemizde hem de dünyada müzik eğitiminde oldukça yaygın kullanılan ve temelinde yaşayarak öğrenme bulunan Orff Schulwerk yaklaşımı Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1893-1982) tarafından geliştirilmiştir (Gürgen, 2007).

2.5.1. Orff Schulwerk Yaklaşımının Doğuşu

1895'te Münih'te doğan Carl Orff müzik eğitimine 5 yaşında annesinden aldığı piyano dersleriyle başlamış ve Münih'teki kültür ve sanat ortamından küçük yaşlarından itibaren etkilenmiştir. Orff, 1914 yılında Münih Müzik Akademisi kompozisyon bölümünden mezun olmuştur. 1920'li yılların başlarında zamanın ünlü bestecisi Heinrich Keminsky ile çalışması, Carl Orff'u yaşadığı kültürün özelliklerini müziğe yansıtma konusunda etkilemiştir.1920'li yıllarda Emily Jaques Dalcroze'un tüm dünyada etkili olan

çalışmaları Avrupa gençliğinde beden eğitimi, dans, spor ve jimnastik uygulamalarında yeni bir anlayış oluşturmaya başlamıştır. Zamanın en önemli koreograflarından olan Rudolf von Laban ve Laban ve Dalcroze'un öğrencisi olan Mary Wigman döneminde Almanya'da bir çok dans ve jimnastik okulu açılmış ve bu girişimler Orff'un ilgisini çekmiştir (Bilen, Özevin ve Uçal Canakay, 2011).

Carl Orff 1923 yılında tanıştığı Dorothee Günther ile 1924 yılında Münih'te jimnastik, müzik ve dans okulu olan Güntherschule'yi kurmuştur. Orff bu okulda ritmik eğitim, müzik ve dansın birleştiği bir müzik eğitimi ile ilgili düşüncelerini gerçekleştirme şansı bulmuştur. Bu sayede "Schulwerk"ın temelleri atılmış olur. Carl Orff verilen eğitimlerde müzikal yönün alışılmış olandan farklı olması gerektiğini düşünmüştür. Böylece müzik eğitiminin merkezi, yalnız armonik olandan ritmik olana geçiş yapmıştır. Bu da müzikte piyano müziğinden uzaklaşılarak ritmik çalgıların kullanımını sağlamıştır (Bilen vd., 2011).

Orff'un müzik eğitiminde müziksel doğaçlama ve yaratıcılık da merkezde yer alıyordu. İlk ve en doğal çalgı olarak insan sesini kullanan Orff, ritim için beden yoluyla üretilen seslere önem vermiştir. Okul kısa sürede müzisyen ve dansçıların yaratıcılığı temel olarak birlikte çalıştıkları bir merkeze dönüşmüştür (Gögüş, 2009). Eğitim için gelen genç müzisyenlerin müziğin temel öğelerini öğrenmeye ihtiyaçları yoktu. Ama Orff'a göre öğrencilerin müziğin temel elementlerini keşfetmesini sağlamak daha önemli ve heyecan vericiydi (Frazee ve Kreuter, 1987).

Okulun öğrencilerinden biri olan Gunild Keetman, Carl Orff'un araştırmalarına katılarak onun meslektaşına haline gelmiştir. Keetman yaklaşımda kullanılan ve orff enstrümanları olarak adlandırılan çoğu vürmalı çalgının müziksel olanaklarını araştırmış ve daha bir çok çeşitli enstrümanın yaklaşıma katılımını sağlamıştır. 1944 yılında politik nedenlerle Günther Okulu kapatılmıştır. 1948 yılında eski çalışmalardan kalan bir plağın bir radyo görevlisi tarafından bulunması üzerine Orff'a çocuklar için radyo yayını yapma önerisi sunulmuştur. Keetman'ın yardımıyla birlikte başlayan radyo programı büyük ilgi uyandırmış ve bu süreçte yazılan müzikler ve yapılan yayınlarla beş ciltlik "Çocuklar İçin Müzik" adlı kitaplar yayınlanmıştır (Gögüş, 2009).

Ancak bu yayınlar ritmik gelişimin temeli olan hareket boyutunu kapsamıyordu. Bu yüzden Keetman eğitim vermek için davet edildiği Mozarteum Müzik Yüksek Okulun'da Günther Okulu geleneğini hareket boyutunu da ekleyerek bu kez çocuklar için uygulamıştır.

Müzik eğitimcilerinin “Çocuklar İçin Müzik” e duydukları ilgi öğretmen eğitimlerini gündeme getirmiş ve bu amaçla başlayan kurslar kısa sürede yaygınlaşmıştır (Göğüş, 2009). Orff, Schulwerk eğitiminin yanlış yorumlanmaması ve acemice verilmemesi için, 1963 yılında Salzburg’da Mozarteum Üniversitesi’ne bağlı Orff Enstitüsü’nü kurmuştur. Burada yapılan çalışmalara radyo yayınlarında eksik kalan hareket boyutu da eklenmiştir (Bilen vd., 2011).

2.5.2. Orff Schulwerk Yaklaşımı

Orff Schulwerk genel anlamıyla müzik, hareket ve konuşma/söz öğelerini birleştiren bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006). Ekici’ye (1998) göre Orff Schulwerk yaklaşımı gücünü çocuklara yönelik olmasından alır. Ekici (1998) Orff Schulwerk’in sadece yetenekli çocuklar değil bütün çocuklar için tasarlandığını ve rekabet etmeden hep birlikte yapılan iyi müziğin çocuklara zevk verdiğini belirtmiştir.

Orff, çocukların doğumdan itibaren bütün etkinliklerinde, konuşmasında ve özellikle hareketlerinde doğal olarak hissedip deneyimledikleri, müziğin elementlerinden biri olan ritmi, müzik eğitiminin merkezine getirmiştir. Ritim; müzik, dans ve konuşmayı birleştiren bir dildir. Çocuklarının bedenlerini bir ritim çalgısı gibi kullanmaları ve doğaçlamalar, ritmik algının ve yaratıcılığın gelişimi için önemlidir (Bilen vd., 2011).

Orff Schulwerk yaklaşımı çalgılar, insan sesi, beden perküsyonu kullanılarak yapılan ritmik veya ezgisel doğaçlamalar, doğaçlama dans ve oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler çocukların yaratıcılık becerisini geliştirmenin yanında grup halinde yapılmasından dolayı çocukların sosyal etkileşimini ve kendilerine güvenlerini sağlamaktadır (Gürgen, 2007).

Orff Schulwerk’de her ülkenin kendi kültürü kaynak olarak kullanılır. Sayışmalar, tekerlemeler, değişik el oyunları, danslar Orff Schulwerk yaklaşımında kullanılan araçlardır. Şarkılara ve konuşma formundaki sözlere el çırpma, ayakları yere vurma veya davul, marakas, ritim çubukları gibi orff çalgılarıyla eşlikler yapılır. Çocukların grup halinde sanki bir orkestrada müzik yapar gibi bu çalgıları kullanmaları birbirlerine karşı saygılı ve daha hassas bir müzik dinleyicisi olmalarına destek verir (Çimşir, 2013). Çocuklar grup müziği yaparken birbirlerini dinleyerek müziğe uymalıdır. Performans

sırasında bütün dikkatleriyle müzikal etkinliğe odaklanmaları gerekir. Tam konsantrasyon ve farkındalık estetik algının oluşmasında en önemli faktörlerden biridir (Bank, 1982).

Orff Schulwerk genellikle, “kullanılan materyaller basit, temel, doğal ve çocuğun düşünce ve hayal dünyasına yakın olmalı” anlamına gelen elementer müzik olarak adlandırılır (Shamrock, 1997). Ritim ve hareket eğilimli, önceden tasarlanmayan, sözlü olarak ve değişime açık bir şekilde aktarılan, herkesin katılabileceği grup müziği çocukların ve ilkel kültürlerin müziklerinin benzer yönleridir. Bu tarz müzik “elementer” dir. İlkel müzikle benzerliği nedeniyle Orff Schulwerk “elementer” olarak nitelendirilir. Elementer müzik hareket, dans ve konuşmanın birleşmesiyle oluşan, dünyaya, doğal ve bedensel olana yakın müziktir. Elementer müzik çocuklara müziği öğretmek için uygun bir araç ve müzik öğrenmek için ideal bir yoldur (Bilen vd, 2011).

Orff Schulwerk müzikal öğrenme için tasarlanmış bir model olsa da kültürel ve sosyal öğrenme için de güçlü etkilere sahiptir (Shamrock, 1997). Bireylerin yaratıcı ve artistik potansiyelini geliştirmenin yanında birbirinden öğrenme yoluyla insani değerlerin gelişimine de katkı da bulunmaktadır (Salmon, 2012).

2.5.2. Orff Schulwerk Süreci

Orff Schulwerk, orff yönteminden ziyade orff yaklaşımı ya da orff süreci olarak adlandırılabilir. Çünkü her duruma uygulanabilecek sistematik bir prosedürü yoktur. Ama bu durum yaklaşımın, temel prensipleri, ana süreçleri ve net örnekleri yoktur anlamına gelmemektedir (Goodkin, 2002). Orff, aynı amaçlar için farklı yollar bulma ve belirli dersler ve durumlar için materyal seçme ve geliştirme esnekliğiyle uğraşmayı seven öğretmenlere hitap eden pedagojik bir tasarımdır (Shamrock, 1997).

Orff eğitimcileri; müziksel kavram ve becerilerde öğrencileri yeterli kılmanın, dört aşamadan oluşan tümevarıma dayalı bir süreçle gerçekleşebileceğini düşünürler. Taklit, araştırma, okuma yazma ve doğaçlamadan oluşan bu süreç yoluyla öğrenciler müzisyenliği destekleyen kavram ve becerilere sahip olabilirler (Frazee ve Kreuter, 1987).

En eski öğrenme yolu olan taklit, Orff Schulwerk yaklaşımında yaratıcılık için zemin hazırlamaktadır. Orff öğretmeni öğrenci için bir çeşit modeldir. Öğretmen süreç içinde öğrenciler üzerindeki etkisini azaltarak çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerine fırsat tanır. Verilen her yeni kavramda gözlem, taklit, deneyim sürecinin sonunda yaratıcılık ortaya çıkarılır (Gürgen, 2007).

Orff Schulwerk sürecinde mekan, ses ve biçim keşfedilir. Çocuklar, yürüme, koşma, yuvarlanma gibi dışsal; kalp atışı, nefes alma gibi içsel hareketi keşfetmeleri için motive edilir. Sesin keşfi öncelikle çevredeki düzensiz seslerle yapılır. Ardından örneğin vurmali bir çalgıyla ya da başka bir araçla yapılan düzenli seslerin keşfedilmesi gelir. Çocuklar Orff sürecinde kendi seslerini değişik şekillerde kullanarak bu seslerin şarkı söylemeye dönüşmesini keşfederler. Orff sürecinde hareketler belli bir düzene girdiğinde dans biçimine, sesler ise kompozisyon biçimine dönüşür (Gürgen, 2007).

Doğaçlama, Orff Schulwerk'in merkezinde yer alır ve konuşma, şarkı söyleme, hareket ve enstrüman çalma etkinliklerinin hepsinde bulunur (Hoffer, 1993). Öğrencilerden öğrendikleri kavram ve becerileri kısa müzikal doğaçlamalar yaratarak sentezlemeleri istenir. Çocuklar genellikle bir defada sadece bir müzik elemanı ile yaratıcı çalışırlar. Öğretmen çocuğa bir ritim verir ve çocuk bunu kullanarak bir melodi doğaçlar ya da çocuğa kısa bir melodi verilir ve çocuk melodiye uygun ritmi doğaçlar (Banks, 1982).

Çimşir'e (2013) göre doğaçlama, bir taraftan çocukların motivasyonunu arttırırken bir taraftan da keşfederek ve deneyerek öğrenmek çocuklara keyif verir. Ancak doğaçlama her durumda şartlara göre farklılık gösterebilir. Doğaçlama her ne kadar serbest bir şekilde yapılsa da kuralları çok iyi belirlenmeli ve sağlam bilgiler üzerine kurulup yapılandırılmalıdır (Çimşir, 2013).

Orff sürecinin tamamının araştırma ve deneyimden oluştuğu söylenebilir. Çocuklar orff sürecinde hareket, ses ve formun özelliklerini hep beraber müzik yapılan bir grup içinde bireysel olarak keşfederler. Grupla müzik yapma Orff sürecinin her aşamasında bulunur. Çünkü müzik ancak toplu halde yapılabilir. Müziksel okuma yazma ise sürecin son amacıdır. Orff uygulamalarında müziksel okuma yazma tam olarak düzenlenmemiş, nasıl ve ne zaman öğretileceği belirtilmemiştir (Gögüş, 2009).

2.5.3 Orff Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar

Orff öğretmenleri müziksel gelişmeyi desteklemek için öğrencilere konuşma, hareket, şarkı, enstrüman ve dinleme etkinliklerini sunarlar. Öğrenme sırasında bu etkinlikler tek başına ya da birlikte kullanılabilir (Frazee ve Kreuter, 1987).

Konuşma: Çocuğun anadilindeki ritim Orff öğretmenleri için önemli bir kaynaktır. Çocukların geçmişten günümüze kullandıkları tekerlemeler, bilmeceler, atasözleri ve şiirler müzikal elementleri keşfetmek için sınırsız olanaklar sağlamaktadır. Konuşma ritimleri el

çırparak yapılabilir ya da vurmali bir çalgıyla çalınabilir. Bu etkinlikler ölçü, gürlük, tempo gibi özelliklerin keşfedilmesinde oldukça yararlıdır (Frazee ve Kreuter, 1987).

Şarkı: Bedenimizi tanımak ve farkına varmak için yapılan oyun temelli etkinlikler Orff Schulwerk uygulamalarının öncelikli çalışmalarıdır. Sesimiz de bedenimizin diğer organlarıyla birlikte çalışan, bedenimize ait bir çalgıdır. Bedenimizi tanıyıp, becerilerini fark edip geliştirme, bu çalgıyı yani sesi düzgün kullanmak için gereklidir. Şarkı söyleme çalışmaları sırasında bedenimizde meydana gelen değişimler çocukların sesin özelliklerini algılamasına yardımcı olur. Orff Schulwerk yaklaşımında, oyun oynar gibi yapılan doğru nefes alma, sesi doğru kullanma ve etkili ifade formlarıyla şarkı söyleyebilme çalışmaları ile ses eğitimi ve şarkı öğrenme süreçlerinin eğitici olduğu kadar eğlenceli olması da sağlanır (Cümbüş Auernig, 2013).

Hareket: Hareket, Orff Schulwerk'in önemli bir parçasıdır. Çocukların önceden çalışmadıkları ve doğal olarak yaptıkları koşma, zıplama, atlama vb. hareketler temel olarak alınır. Bu hareketler öğrencilerin müzikal gelişiminin bir parçasıdır. Hareketler genelde serbest ve bireysel olarak yapılır ve müziği ifade etmeyi amaçlar (Hoffer, 1993). Goodkin'e (2002) göre hareketin amacı bedeni bir ifade aracı olarak şekillendirmektir.

Orff Çalgıları: Carl Orff, ilkelleri Güney Doğu Asya ve Afrika'da görülen vurmali, ezgi ve tartım çalgılarını yeniden düzenlemiştir. Özellikle glockenspieller (çanlar ve çingiraklar), metalofon ve ksilofonlar Orff çalgıları içinde önemli yer tutar. Orff çalgıları genel olarak ksilofon, glockenspieller, metalofon, davul, trampet, çelik üçgen, zil, ritim çubukları ve kastanyettir. Bunlara Latin müziğinde kullanılan marakas, guiro cow gibi çalgılar da eklenerek çalgılar zenginleştirilmiştir (Ekici, 1998).

Orff çalgılarının kullanımı ve kolaylığı ile ilgili literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Goodkin (2009) Orff çalgılarının ilk fonksiyonlarından birinin şarkı söylerken eşlik yapmak olduğunu belirtmiştir. Ekici (1998) çocukların orff çalgılarını ve onlarla müzik yapmayı sevdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Ekici'ye (1998) göre Orff sürecinde kullanılan çalgıların çocuklar tarafından kolayca çalınacağı öngörülmektedir. Ancak Taylor (2011) Orff çalgılarının görüldüğü kadar kolay olmadığını ve çocukların grup içerisinde çalgıyla çalışırken sıkıntılar yaşayabildikleri belirtmiş ve çözüm önerileri sunmuştur. Adam'a (2009) göre Orff çalgıları yaklaşıma özel bir sihir katmakta ama çalgılar olmadan da Orff yaklaşımı gayet etkili olmaktadır.

Orff Schulwerk'in ritim ve doğaçlamayı merkeze alan, çocukların müziksel becerileri ve kavramları öğrenirken aynı zamanda eğlendikleri, iletişim ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlayan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu özellikleriyle Orff Schulwerk yaklaşımının müzik derslerinde kullanılması öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu arttırarak, öğrencilerde müzik dersine yönelik olumlu tutumlar oluşmasını sağlayabilir.

2.6. Yaratıcı Drama

Dramatik olan ya da drama, insanların her türlü eyleminde bulunur. İnsanın insanla karşılaştığı her türlü dolaylı ya da dolaysız tepki alışverişi, en az düzeyde kurulan etkileşim bile bir dramatik an ve dramatik durumdur. Bir uzman eşliğindeki grup içi etkileşim sürecinde, yaşamdaki ve oyun süreçlerindeki dramatik anların oluşturulması yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelendirilir (San, 1989).

Yaratıcı drama, kendi amaç ve içeriği olan, belirli öğrenme kuramlarına dayalı bağımsız bir ders; aynı zamanda bazı derslerin amaçlarına ulaşmada etkin bir şekilde kullanılacak bir yöntemdir. Kavramın en yaygın kullanımı, hem kendine özgü bir ders hem de yöntem boyutunu içerdiği için "Eğitimde Yaratıcı Drama" dır. Kavram, eğitimde drama, yaratıcı drama veya tiyatrodan farklı olduğu bilinerek yalnızca drama olarak da kullanılabilir (Adıgüzel, 2013).

Dramanın bireylerin yaratıcılığını geliştirmek için kullandığı oyun, doğaçlama, rol oynama ve diğer süreçler eğitim ve öğretime yeni bir boyut kazandırmıştır (Öztürk, 2001). Eğitimde bir yöntem olarak kullanılan drama, bütün aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi temel alır. Dramanın amacı öğrenme sürecine çocukları aktif kılmayı, süreç içinde eğlenceli zaman geçirmeyi ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır (Gönen, 1999). Akar Vural ve Somers'a (2012) göre çocuklar oyunla benzer olarak dramada merak ettikleri bir konuyla çalışmaktan, incelemekten, keşfetmekten ve bulduklarını dramatik bir yolla ifade etmekten hoşlanırlar.

Sağlam'a (2003) göre dramatik eğitim yani yaratıcı drama dramatik oyunun bir uzantısı olarak başlar. Dramatik oyun en genel tanımıyla çocuğun yaşamı anlaması için taklit etmesi, oyunlaştırmasıdır. Dramatik oyunda çocuk kendisine hayali bir dünya yaratarak, bir rol alır ve taklit yoluyla başkasıymış gibi davranır. Dramatik oyun sürecinde

çocuklar yaratıcılıklarını farkında olmadan, çok fazla uğraşmadan, tam bir dikkatle kullanırlar. Sağlam (2003), uzmanların hemen hepsinin dramanın çocuğun sosyal gelişimine, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesine yardım ettiği konusunda hem fikir olduklarını belirtmiştir. Sağlam'a (2003) göre bir çok eğitimci, çocukların yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ortamlara uygun bir şekilde dahil edildiklerinde en iyi öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedir.

2.6.1. Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Adıgüzel (2013) yaratıcı dramayı, yaratıcı dramayı oluşturan bileşenlerden hareketle şu şekilde tanımlamıştır:

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğine (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (s. 45).

Yukarıdaki tanımdan hareketle yaratıcı dramanın grup etkinliği olma, bir lider eşliğinde yapılma, grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkma, rol oynama ve doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanma ve oyunun özelliklerinden yararlanma gibi özellikleri bulunmaktadır.

Yaratıcı dramada süreç doğaçlama ilkesine dayanır. Rol oynama için yazılı bir metin yoktur ve çalışmanın sınırlarını lider belirler. Grup içinde yapılan etkinliklerin izleyicilere gösterilme zorunluluğu yoktur. Katılımcıların grup çalışmasına ve yeni şeyler öğrenmeye istekli ve hazır olmaları gerekir. Etkinlikler sonundaki ürünlerden çok geçmiş yaşantılar ve süreç önemlidir (Öztürk, 2001).

Yaratıcı drama uygulamalarında zemin, ısı, havalandırma gibi fiziksel özellikleri uygun olan bir salona ihtiyaç vardır. Çalışılacak grubun da belli bir sayıda (16-24), yaş, meslek vb. özellikleri sınırlandırılarak belirlenmesi gerekir. Fakat bunlardaki eksiklik ya da farklılıkların uygulamaların gerçekleşmesini engellemesi zordur. Çünkü bu eksiklikler bir şekilde telafi edilebilir. Fakat yaratıcı drama çalışmalarının önemli bir unsuru olan

liderin mutlaka taşınması gereken özellikler vardır. Bir yaratıcı drama liderinde bulunması gereken en önemli özellik iletişime açık ve istekli olmasıdır. İkinci olarak liderin tiyatro ve oyun pedagojisi bilgilerine sahip olması gerekmektedir. Yaratıcı drama lideri aynı zamanda eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, müzik, plastik sanatlar gibi alanlarda kendini disiplinler arası bir şekilde geliştirmelidir (Eğitmen, 1999).

2.6.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama, yöntem veya bağımsız bir ders olarak ele alınsın, kuramsal boyutun oluşturulmasıyla birlikte oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlamaya dayanan atölye çalışmaları şeklinde yapılır (Üstündağ, 1998).

Yaratıcı drama çalışmalarında, belirlenen amaçlar doğrultusunda konuya uygun bir grupla ve verilen süre içinde etkinlikler yapılırken; etkinliklerin birbirini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde birbiriyle bağlantılı olması ve kazanımlara ulaşmada ne derece etkili olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu yüzden drama yaşantıları belli aşamaları izlemelidir. Drama dersini yapılandırma çalışmalarında yaratıcı drama eğitimi alan lider adaylarıyla yapılan bir araştırma sonucuna göre dramanın aşamaları; hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme-tartışma olarak belirlenmiştir (Adıgüzel, 2006).

Isınma-hazırlık: Bu çalışmalar; tanışma, iletişim, güven ve uyum gibi özellikleri olan beş duyuyu kullanma, gözlem yapma ve bedensel çalışmaları kapsar. Isınma çalışmaları sayesinde duyuşsal ve bedensel açıdan kendini tanıma, grup etkileşimi ve iletişim kurma sağlanır (Bayram ve diğerleri, 1999).

Bu aşamanın esas amacı grup dinamiğini sağlamakla birlikte bir sonraki aşamaya hazırlıktır. Daha çok lider tarafından belirlenen çalışmaları içerir. Çalışmaların kaynağını spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur. Bilinen çocuk oyunları ve diğer oyunlar ısınma aşamasında etkili olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2013).

Canlandırma: Bu aşamada süreç içinde bir konu biçimlendirilerek ortaya çıkarılır ve diğer katılımcılara sergilenir. Canlandırma, lider tarafından verilen başlangıç noktası belli, canlandırılacak konuyla ilgili doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin çokça kullanıldığı bir niteliktedir. Canlandırma etkinliklerinde verilen konu genellikle dramatik bir durumu içerir. Ortaya çıkarılacak dramatik durumlar konu, rol, mekan, çatışma, sembol, atmosfer, zaman ve dramatik anlamdan oluşan dramatik kurgunun bileşenlerine göre oluşturulur (Adıgüzel, 2013).

Değerlendirme: Yaratıcı dramada değerlendirme aşamalar arasında ya da bütün aşamalardan sonra “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?” gibi soruların katılımcılarla birlikte yazılı veya sözlü olarak tartışılması şeklinde yapılabilir. Bunun dışında test, anket, görüşme ve gözlem formları, tutum ölçekleri gibi ölçme araçlarıyla da değerlendirme yapılabilir (Üstündağ, 1998). Öğrencilerin değerlendirme kriterlerini bilmesi durumunda, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğretmenin değerlendirmesine katkı sağlayabilir ve öğrencileri kendi gelişimlerini tanımaları için cesaretlendirir (Baldwin ve Fleming, 2003).

2.6.3. Yaratıcı Drama Yönteminde Kullanılan Teknikler

Yaratıcı dramada tiyatro tekniklerinden yararlanır. Bunlardan en önemlisi doğaçlama ve rol oynamadır. Yaratıcı dramada bu iki tekniğin kullanılması zorunludur. Yaratıcı dramada doğaçlama ve rol oynamayla birlikte rol içinde yazma, geriye dönüş, öğretmen rolde, donuk imge vd. gibi farklı tekniklerde kullanılabilir (Adıgüzel, 2006).

Doğaçlama: Doğaçlama kısaca alışlagelmşin dışında, sıradanlıktan uzak aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilir (Akar Vural ve Somers, 2012).

İnsanlar, beklenmedik bir durumla karşılaştıklarında doğaçlama yaptıklarının farkında olmayarak, ne yapacaklarını düşünmeden, kendiliğinden olay yaşanır ve olay bitiminde olayın nasıl olduğuyla ilgili değerlendirme yapılır. Doğaçlama sürecinde insanlar o anda zihinlerinde canlananları oynarlar. İnsanların kendi yaşantıları doğaçlamanın kaynağıdır (Karaömerlioğlu, 2010).

Doğaçlama anında oluşturulmuş gibi görünse de belli bir hazırlık süreci içerir. Doğaçlama birdenbire oluşan bir durumdan ziyade belli kural ve kalıplara göre değişebilen oluşumlardır. Çoğunlukla grupça oluşturulan ve belli bir hazırlık üzerine yapılandırılan, rol oynama ve oyunlar gibi süreçleri kapsar (Bayram vd.,1999).

Somers’a (1994) göre drama çalışmalarında öğretmenin rol ve karakteri oluşturabilmesi bir beceridir. Öğretmen doğaçlandırmayı belli bir ön hazırlık yaparak yapılandırabilmelidir. Doğaçlamada öğrenciler doğaçlamayla ilgili nereden başlanacağı, karakterler, yer, zaman gibi konularda bilgilendirilmelidir (Akt.: Okvuran, 2002).

Karaömerlioğlu’na (2010) göre doğaçlama çalışmaları sırasında çocuğun yaratıcılığı ile birlikte karar verebilme, bağımsız düşünebilme, sorumluluk bilinci ve grupla

çalışma becerisi gelişir. Farklı durumlar ve olaylar karşında yeni davranışlar oluşturmayı öğrenir.

Rol oynama: Rol oynama, oyundaki bir karakterin duygu ve düşüncelerini canlandırmadır. Rol oynama bir film ya da tiyatro oyunundaki karakterin birebir canlandırılması değildir. Çocuklar rol oynamada başlangıçta taklit yapsalar da mutlaka kendilerinden bir şeyler katarlar. Evcilik oyunu çocuk oyunları içerisinde rol oynamaya en iyi örnektir. Gerçek hayatta henüz yaşanmamış rolleri üstlenerek gelecek yaşantılara hazırlanmak rol oynamanın daha gelişmiş bir şeklidir (Bayram vd., 1999).

Drama çalışmaları sırasında bireyin üstlendiği rolü canlandırabilmesi için önceden o rolü fark etmiş ve kavram olarak öğrenmiş olması gerekir. Bir rolün tam olarak canlandırılması için birey o rol hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır. Ayrıca bireyler o rolün gerektirdiği sözlü ve sözsüz davranışları da (Örneğin aslan rolündeysen dört ayağının üzerinde durarak aslan gibi kükreyebilmesi) yerine getirebilmelidir (Önder, 2006).

2.6.4. Yaratıcı Drama ve Müzik Eğitimi

Müzik eğitiminde başarı sağlanması için eğitimin her aşamasında bireylerin yaratıcı yönünü geliştirmeye yönelik uygulamalar benimsenmelidir. Genel müzik eğitiminde bireyleri bilişsel açıdan geliştiren elemanların yaratıcılık açısından değerlendirilerek bireylere kazandırılması çok önemlidir (Uslu, 2013). Karkın'a (2008) göre çocukların özellikle küçük yaşlardan itibaren müziği öğrenirken oyunla, dansla birleştirerek yaratıcı becerilerini ortaya çıkarmaları ve özgür ve esnek bir ortamda verilen müzik eğitimi öğrenmeyi daha zevkli hale getirecektir.

Müzik eğitimi sırasında çocuğunun sadece dinleyici olarak bulunması istenilen hedeflere ulaşılmasını zorlaştırır. Ancak çocuklar derslere aktif katılımı daha çabuk öğrenerek, yaratıcılıklarını açığa çıkarma şansı yakalarlar. Yaratıcı dramının sağladığı özgür ortamda çocuklar, oynayarak, dans ederek ve şarkı söyleyerek müziksel yaratıcılıklarını arttırlar (Akyüzlüer, 2007).

Müzik dersleri konu, karakter ve ruh halini, mimik ve hikaye yoluyla anlatıma uygun olması bakımından dramaya yakındır (Bloomfield, 2000, Akt.: Akyüzlüer, 2007). Yaratıcı dramının müzik eğitiminde kullanılması çocuğun hayal gücünü ve müzik zevkini geliştirmesine ve kendi yorumunu kattığı ritim çalışmaları üretmesine yardımcı olur (Öztürk, 1996, Akt.: Akyüzlüer, 2007).

Yaratıcılık başta olmak üzere çocukların bir çok yönden gelişimini destekleyen ve doğaçlama ve oyunu temel alan yaratıcı dramanın çocukların müzik eğitiminde kullanılabilecek uygun bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu anlamda yaratıcı dramanın müzik derslerinde bir yöntem olarak kullanımı çocukların müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Müziğe ve Müzik Dersine Yönelik Tutumlarla İlgili Araştırmalar

Özcan (2007) Orff yaklaşımını Orff öğretisi olarak ele almış ve Orff öğretisinin ve yaratıcı dramanın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda müzik dersine yönelik tutumları karşılaştırmıştır. Araştırmaya iki devlet okulu ve bir özel okulda öğrenim gören birinci, üçüncü ve beşinci sınıflardan toplam 322 öğrenci katılmıştır. Veriler, Bilen (1995) tarafından geliştirilen 23 maddelik likert tipi bir tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Sonuçta özel okulda orff yaklaşımı ve yaratıcı drama ile müzik öğrenimi gören öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumları ile devlet okulundaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında özel okul öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kocaaslan'ın (2009) araştırmasında genel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan toplam 331 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler Müzikal Özgüven Ölçeği (Schmitt, 1979), Müzikal Motivasyon Ölçeği (Asmus, 1989), Müzik Dersi Tutum Ölçeği (Asmus, 1989) ve öğrenci bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik dersi tutumu ile müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerden toplanan kişisel bilgiler aracılığıyla yapılan analizlerde müzik dersine ilişkin tutumun okulun sosyal ve fiziki durumundan etkilendiği ve ailelerin ekonomik durumuna göre değişebildiği belirtilmektedir.

İnceel (2011) ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile Türkçe ve müzik dersi başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bir devlet okulundan 81, bir özel okuldan 85, toplamda 166 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Müzik dersi tutumunu ölçmek için Müzik Dersi Tutum Ölçeği (Otacıoğlu, 2007), akademik başarıyı belirlemek amacıyla 1. dönem Türkçe ve müzik dersi karne notları, kişisel bilgiler için öğrenci tanıma formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kızların müzik dersine

ilişkin tutumları erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Müzik dersine ilişkin tutum, müzik dersi notları ile anlamlı bir farklılık gösterirken, Türkçe dersi notları ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öztopalan (2007) benzer şekilde özel okul ve devlet okullarında öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 432 öğrenci katılmıştır. Veriler, Bilen'in (1995) geliştirdiği Müzik Dersi Tutum Ölçeği yeniden düzenlenerek oluşturulan Müzik Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından bazıları şunlardır: Özel okulda okuyan öğrenciler ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutumları daha olumludur. Öğrencilerin müzik dersi notlarıyla müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki vardır. Müzik dersi notları yükseldikçe derse yönelik tutumlar da artış göstermektedir.

Özmenteş (2012) ilköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 246 öğrenciyle yapılan araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Evdeki Müziksel Ortam ölçeği, Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Özmenteş, 2005) ve kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Sonuçlara göre evdeki müziksel ortamın müzik tüketme ve üretme boyutlarıyla öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında önemli ilişkiler saptanmıştır. Kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, erkeklere göre önemli oranda yüksek bulunmuştur.

Philips (2003) araştırmasında altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin müzik tutumunu etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin müzik tutumuyla ilgili olan evdeki müziksel ortam ve müzikte öz kavrayış özelliklerinin; cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyo ekonomik faktörlere göre değişimi açığa çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre evdeki müziksel ortam ve müzik tutumu arasındaki ilişki erkeklerde kızlardan daha güçlüdür. Kızların müzikteki öz kavrayışları ve müzik tutumları arasındaki ilişki, evdeki müziksel ortam ve müzik tutumu arasındaki ilişkiye göre daha güçlüdür. Bütün öğrencilerin müzik tutumu sınıf seviyesine göre önemsiz bir düşüş gösterirken, sosyo ekonomik durumu düşük öğrencilerde önemli bir düşüş göstermiştir. Bütün öğrencilere bakıldığında kızların müzik tutumu, evdeki müziksel ortamları ve müzikteki öz kavrayışları erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Ayrıca düşük olan sosyo ekonomik düzeyin, evdeki

müziksel ortamın ve müzikteki özkavrayışın müzik tutumunu olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pogonovski (1985) süreç temelli müzik programına göre en az iki yıl müzik eğitimi alan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin müzik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada 1) öğrencilerin müzik tutumunun cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve sınıf seviyesine göre değişip değişmediği, 2)yüksek, orta ve düşük müzikal yetenekle sınıf müzik tutumu arasındaki ilişki, 3) öğrencilerin sınıf müzik tutumlarının okuldaki müzik performans organizasyonlarına üyelikle ve özel çalgı dersi alma ile ilişkisi gibi sorulara cevap aranmıştır. Toplamda 411 öğrenciden alınan verilerle yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf müzik tutumunun sınıf seviyesine, cinsiyete ve sosyo ekonomik duruma göre değiştiği, sınıf müzik tutumuyla müzikal yetenek arasında bir ilişki olmadığı, öğrencilerin özel çalgı dersi almalarının ya da okuldaki performans gruplarına katılımlarının sınıf müzik tutumları üzerinde çok güçlü bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Funk (1985) 6 ve 8 yaş arası göçmen çocukların müzik tutumlarını, müzik yeteneklerini ve müzik deneyimlerini incelemiştir. Sonuçlara göre bütün öğrencilerin okuldaki müzik deneyimlerine yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin tutumlarında bir farklılık saptanmazken, erkeklerin yaşı arttıkça tutumları düşmektedir. Bu durum kızlarda saptanmamıştır. Ayrıca bütün öğrencilerde yaş ilerledikçe şarkı söyleme, müzisyenlerin hikayelerini dinleme, şarkılara hareketlerle eşlik bulma gibi etkinliklere yönelik olumlu tutumlar düşmektedir.

Apaydın (2010) yaptığı araştırmada, uygulamalı ritim eğitiminin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Bu nedenle altıncı ve sekizinci sınıflardan 44 öğrenci ile çalışmalar yapılmıştır. 6-A ve 8-A sınıfları kontrol, 6-B ve 8-B sınıfları ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulamalardan önce ön test olarak 30 maddelik Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği (Kocabaş, 2008) uygulanmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarıyla haftada 40 dakika olmak üzere toplamda 8 hafta uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda uygulamalar müzik öğretim programına göre, deney grubunda ise dersin 30 dakikası öğretim programına, 10 dakikası uygulamalı ritim eğitimi modeline göre yapılmıştır. Son test uygulandıktan sonra sonuçlar analiz edilmiştir. Uygulamalı ritim eğitimi alan deney grubunun tutum puanlarında olumlu artış saptanmıştır. Kontrol grubunda ise istatistiksel açıdan anlamlı azalma olmuştur.

Gök (2012), müzik eğitiminde 5E modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla, ilköğretim müzik dersi öğretim programında 7. Sınıf konularında yer alan müzikte dizileri öğreniyorum konusunda 3 haftalık uygulamalar yapılmıştır. Ön teste öğrencilerin bu konudaki bilgi düzeylerini belirlemek için akademik başarı testi geliştirilip uygulanmıştır. Ayrıca müzik dersi tutum ölçeği de uygulanmıştır. Deney grubunda dersler 5E modeline göre, kontrol grubunda ise ilköğretim 2006 Müzik Öğretim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı etkinliklere göre işlenmiştir. 5E öğrenme modeli, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun, birbiriyle bağlantılı giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir öğrenme sürecidir. Araştırmaya göre 5E modeli uygulanan deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları, müzik dersi tutumları ve hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Kalay (2013) ritme dayalı müzik öğretim programının öğrencilerin müzik dersi başarıları, müzik dersine yönelik tutumları ve akış deneyimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle üçüncü sınıf öğrencileriyle 7 haftalık haftada 2 ders saati olmak üzere uygulama yapılmıştır. Müzik dersleri deney grubuyla ritme dayalı müzik öğretim programına göre, kontrol grubuyla ilköğretim 3. Sınıf Müzik Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinliklere göre yapılmıştır. Deney sonucunda kontrol grubu ve deney grubu müzik dersine yönelik tutum puanları ve akış deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ilköğretim müzik öğretim programında (2006) Orff, Dalcroze gibi müzik dersinde öğrenciyi aktif kılan ve ritme dayalı yöntem ve yaklaşımların kullanılmış olmasına bağlanmıştır.

Lacroix (2002) müzik eğitiminin diğer disiplinlerle birleştirilerek verilmesinin dördüncü sınıf öğrencilerinin müzik dersi başarılarına ve genel müzik eğitimine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grupları 10 hafta boyunca müzik eğitimi almışlardır. Deney grubu müzik, dil ve sanatın birleşmesiyle oluşan müzik eğitimi alırken, kontrol grubu geleneksel müzik eğitimi almıştır. Yapılan analizler sonucunda hem deney hem de kontrol grubu müzik başarısında anlamlı bir gelişme göstermiştir. Ancak her iki yöntemin de öğrencilerin müzik eğitimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Philips ve Aitchison (1998) psikomotor beceri eğitiminin dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin şarkı söyleme ve müziğe yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Kontrol grubuyla müzik programındaki şarkı söyleme etkinlikleri, deney grubuyla ise vokal eğitimiyle şarkı söyleme etkinlikleri yapmışlardır. Deney sonucunda vokal eğitimi alan öğrencilerin müziğe yönelik tutumları, genel şarkı eğitimi alan öğrencilerin tutumlarından daha pozitif bulunmuştur. Ayrıca kızların müziğe ve şarkı söylemeye yönelik tutumları erkeklerin tutumlarından daha yüksek bulunmuştur.

Hedden (1982) araştırmasında müzik tutumu, müzikte özkavrayış, cinsiyet, akademik başarı ve geçmiş müzik yaşantıları faktörlerinden hangilerinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin müzik başarılarının yordayıcısı olduğunu incelemiştir. 144 öğrenciden alınan verilerin çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin müzik başarılarının en iyi yordayıcısının onların akademik başarı testi sonuçları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca müzik tutumu veya öz kavrayış özelliklerinin de orta düzeyde yordayıcılar olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin müzik derslerinde müzik tutumu veya müzikte özkavrayış faktörlerine önem vermelerinin öğrencilerin müzik başarılarını arttırabileceği ifade edilmiştir.

İlgili alanyazında görüldüğü gibi müziğe ve müzik dersine yönelik tutumlar, müzik eğitimi araştırmalarında sıklıkla ele alınan kavramlardır. Bu kavramların yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, evdeki müziksel ortam gibi özellikler ile olan ilişkileri araştırılmış ve müzik dersi başarısı ile müzik dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu durum müziğe yönelik tutumların önemsenerek müzik eğitimi araştırmalarında çok yönlü yer aldığını göstermektedir.

2.7.2. Orff Schulwerk Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

Gürgen (2007), Orff Schulwerk yaklaşımı ve Kodaly yöntemlerinin öğrencilerin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sosyo ekonomik durumu düşük olan ve daha önce müzik eğitimi almamış olan üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Müzik dersleri, deney 1 grubunda Orff Schulwerk yaklaşımıyla, deney 2 grubunda Kodaly yöntemiyle ve kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen vokal doğaçlama gözlem formu, müziksel işitme testi, şarkı söyleme gözlem formlarıyla toplanmıştır. Gözlem formları video ve ses kayıt

cihazları yardımıyla, araştırmacıyla eğitim seviyesi bakımından eş başka gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucu Orff Schulwerk yaklaşımı ve Kodaly yöntemleri öğrencilerin müziksel işitme becerisinde geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir. Bu yöntemler vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerileri üzerinde ise geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Lai (2015) Orff Schulwerk uygulamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin ses duyarlılığı ve şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada 20 üçüncü sınıf öğrencisiyle 18 oturumluk Orff Schulwerk uygulamaları yapılmıştır. Uygulama sürecinde veriler sınıf gözlemleri, öğrenci başarı testi, yansıtıcı günlükler ve anket yoluyla toplanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında yapılan analizlere göre öğrencilerin şarkı söyleme becerilerinde önemli bir ilerleme olurken, ses duyarlılıklarında bir değişim olmamıştır. Bunun dışında öğrencilerin % 90'ı Orff Schulwerk uygulamalarının öğrenme ilgilerini, şarkı söyleme becerilerini ve ses hassasiyetlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler en çok beden hareketlerinden ve müzik aletleriyle yapılan grup çalışmalarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos and Ellinoudis (2003), Orff ve Dalcroze etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin ritim yeteneklerine etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada 72, 4-6 yaş arası okul öncesi çocukla çalışılmıştır. Bunlardan 34' üyle 10 hafta boyunca Orff yaklaşımı ve Dalcroze yöntemiyle etkinlikler yapılmıştır. Kalan 38 öğrenci ise kontrol grubu olarak serbest oyun etkinlikleri yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda Orff ve Dalcroze etkinlikleri yapılan grubun ritmik yetenekleri, anlamlı bir gelişme göstermiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı fark çıkmamıştır.

Kandemir (2009), Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisini araştırmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada deney grubuna Orff Schulwerk yaklaşımıyla 6 hafta doğaçlama çalışmaları yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ön test ve son testte veriler Khetana ve Torrance tarafından geliştirilen Sesler ve Sözcüklerle Yaratıcı Düşünme Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçta Orff Schulwerk yaklaşımıyla doğaçlama çalışmaları yapılan deney grubunun müziksel yaratıcılığında anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda herhangi bir artış olmamıştır.

Aral, Akyol ve Sığırtmaç (2006), Orff yaklaşımının 5-6 yaş çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Deney grubu öğrencileriyle Orff yaklaşımıyla üç ay süreyle haftada iki gün müzik dersi işlenmiş, kontrol grubu ile herhangi özel bir çalışma yapılmamıştır. Çocukların yaratıcılıkları Torrance Yaratıcı Düşünce Şekil Form A ile ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucu her iki grubun yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır. Ancak gruplar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir artış saptanmıştır. Başka bir ifadeyle Orff yaklaşımıyla müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri artmıştır. Sonuçta çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde hangi yöntem ve teknikle olursa olsun müzik eğitiminin önemli olduğu belirtilmiştir.

Toksoy ve Beşiroğlu (2006) Orff yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim 1. kademedeki müzik ve hareket eğitimi için bir model önerisi geliştirilerek uygulamalar yapmış ve modelin müzik eğitiminde kullanılabilirliğini test etmiştir. Uygulamalar sonucunda birinci ve ikinci sınıflar arasında önemli bir fark olmamasına rağmen, birinci sınıfta ritim ve hareket uygulamalarına ağırlık verilmesinin daha yararlı olacağı belirtilmiştir. İkinci sınıfta ritim ve hareket eğitimiyle birlikte ezgi çalgılarının eşlik amaçlı kullanılabileceği öngörülmüştür. İkinci sınıfın sonunda ya da üçüncü sınıfın başında ise tekerleme, şarkı ve türkülerden yararlanılarak iki ve üç sesli ezgilerin öğretiminde ezgi çalgılarının da eklenmesi önerilmiştir.

Cunha ve Carvalho (2012) Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik eğitimi alan 10-12 yaş arası öğrencilerin yaşadıkları duyguları akış kuramına göre incelemiştir. Orff Schulwerk uygulamalarına katılan 50 öğrenci 9 ay boyunca video kaydına alınmış ayrıca derslerden sonra yaşadıkları duygularla ilgili görüşleri sorulmuştur. Bir akademik yıl boyunca 25 müzik sınıfından veriler toplanmıştır. Sonuçlara göre bütün sınıflardaki öğrenciler pozitif duygular yaşamıştır. Orff Schulwerk yaklaşımının öğrencilerde sıkıcı, başarısız, üzgün gibi negatif duygulardan çok neşeli, mutlu, heyecanlı ve memnun gibi pozitif duygular oluşturduğu belirtilmiştir.

Öziskender ve Güdek(2013) Orff yaklaşımıyla müzik eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Deney grubu öğrencileriyle 10 hafta boyunca haftada 2 kez Orff yaklaşımıyla müzik dersi işlenmiştir. Kontrol grubuna müzik eğitimi verilmemiş, genel eğitimlerine devam etmişlerdir. Ön test ve son testte veriler 4-6 yaş için geliştirilen sosyal becerileri değerlendirme ölçeği

(Avcioğlu 2005) ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu Orff yaklaşımıyla mzık eğitimi alan öğrencilerin, kontrol grubuna göre kişiler arası iletişim, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma, görevleri tamamlama sosyal becerilerinin daha fazla arttığı grlmştır.

Kuşcu (2010) Orff Schulwerk uygulamalarının okul öncesi çocukların dikkat becerilerine etkisini araştırmıştır. 10 çocuktan oluşan deney grubuna 12 hafta boyunca Orff Schulwerk yaklaşımıyla mzık eğitimi verilmiştir. 10 çocuktan oluşan kontrol grubu ise orff Schulwerk yaklaşımıyla mzık eğitimi almamıştır. n test ve son testte çocukların dikkat becerileri beş yaş çocukları için geliştirilen dikkat toplama testiyle llmş ve sonuçlar analiz edilmiştir. Son testten 20 hafta sonra kalıcılığı belirlemek amacıyla dikkat toplama testi tekrar yapılmıştır. Sonuçlara göre Orff Schulwerk yaklaşımıyla mzık eğitimi alan deney grubuyla, kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark saptanırken, kontrol grubunda herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu durum Orff Schulwerk uygulamalarının okul öncesi çocuklarının dikkat becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney grubuna 20 hafta sonra yapılan izleme testi puanlarıyla deney grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu da Orff Schulwerk uygulamalarının dikkat becerisi zerinde aynı zamanda kalıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Burak, Özmenteş ve Seban (2015) Orff Schulwerk uygulamalarının okul öncesi ğretmen adaylarının mzık yeteneğine yönelik öz yeterlilikleri zerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deney grubu ğretmen adaylarıyla 14 hafta boyunca dersler Orff Schulwerk yaklaşımıyla, kontrol grubuyla ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler Mzık Yeteneğine yönelik z Yeterlilik leği (Özmenteş, 2007) ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerden rastgele seilmış haftalarda derslerden sonra yansıtıcı gnlkler yazmaları istenmiş ve bu gnlkler öz yeterliliği etkileyen dört faktöre göre içerik analizi yapılarak zmlenmiştir. Deneysel işlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel verilerin analizine göre ise öğrenciler öz yeterliliklerinin geliştiğinden ve bu gelişimde doğrudan deneyimlerin etkili olduğundan söz etmişlerdir.

Karaköse (2011) Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzikal öz yeterlilik düzeyleri karşılaştırmıştır. Araştırma dört farklı özel okulda öğrenim gören 190 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Veriler Özmenteş'in (2006) geliştirdiği Müzik Dersi Tutum Ölçeği ve Müzikal Öz Yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin tümünün özel okulda ve dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olması gösterilmiştir. Ayrıca Orff yaklaşımıyla müzik eğitiminin öğrencilerin müzikal öz yeterliliğini, müzik dersine yönelik tutumlarından daha fazla etkilediği sonucuna varılmıştır.

Erdoğan Kaya (2014) sekizinci sınıflarda geometrik cisimler ve yüzey alanları konusunun Orff yaklaşımıyla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Deney grubu öğrencileriyle dersler Orff yaklaşımına göre kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Ön test ve son testte veriler araştırmacının geliştirdiği başarı testi ve matematik dersine yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Sonuç olarak Orff yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumu ile kontrol grubunun matematik başarıları ve tutumu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırmalarda özel bir müzik öğretim yaklaşımı olan Orff Schulwerk yaklaşımının sadece müzikal beceriler üzerindeki etkisi değil aynı zamanda yaratıcılık, dikkat, sosyal beceriler hatta matematik dersi gibi öğrencilerin çeşitli alanlardaki gelişimine etkileri de incelenmiştir. Bu durum Orff Schulwerk yaklaşımının müziksel beceriler ile öğrencilerin birçok alandaki gelişimini destekleyebilecek bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

2.7.3. Yaratıcı Drama, Müzik ve Tutumla İlgili Araştırmalar

Sever (2010) 3. Sınıf müzik dersi müzikal yaratıcılık öğrenme alanındaki kazanımların edinilmesinde yaratıcı dramının etkisini araştırmıştır. Sekiz hafta süren uygulamalarda deney grubuyla dersler yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuyla ise müzik programdaki uygulamalara göre işlenmiştir. Müzik programında önerilen proje değerlendirme formu araştırmacı tarafından geliştirilerek, öğrencilerin kazanımları edinme düzeyleri ölçülmüştür. Deney sonunda yapılan analizler sonucu yaratıcı dramının müzikal

yaratıcılık alanındaki kazanımların edinilmesinde programdaki yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Önder (2007) beşinci sınıf müzik derslerinin dramayla birleştirilerek işlenmesi ve öğrenme farklılıklarının tespit edilmesini amaçlamıştır. Aynı çevre ve benzer sosyo ekonomik özelliklere sahip iki okuldan iki sınıf kontrol grubu ve iki sınıf da deney grubu olarak belirlenmiştir. Müzikte gürlük ünitesi deney gruplarıyla yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol gruplarıyla ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. 20 ders saati süren uygulamalardan önce ve sonra veriler müzikte gürlük ünitesinin hedef ve davranışları doğrultusunda geliştirilen değerlendirme ölçeği ile toplanmış ve analizler yapılmıştır. Sonuçta yaratıcı drama yöntemiyle müzik dersi yapılan deney grubunun müzik dersi başarısı ile geleneksel yöntemle ders yapılan kontrol grubunun müzik dersi başarısı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akyüzlür (2007) dördüncü sınıf öğrencilerin müzik becerilerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Deney grubu öğrencileriyle dersler yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuyla ise kulaktan notalı müzik öğretim yöntemi ve düz anlatımla işlenmiştir. Uygulamaların öncesi ve sonrasında veriler müzik dersine yönelik tutum ölçeği, müziksel işitme testi, müzik bilgisi testi, müzik yeteneğine yönelik özgüven ölçeği, müziğe bedensel uyum 1 ve 2 ölçekleriyle toplanmıştır. Ayrıca denel işlemler sürecinde ve sonunda öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Sonuçlara göre yaratıcı drama yöntemiyle temel müzik bilgilerinin öğrenilmesi geleneksel yöntemle göre daha etkilidir. Müziksel işitme becerisi üzerinde her iki yöntemde etkiliyken yaratıcı drama yönteminin etkisi daha büyüktür. Her iki yöntemde kendi içinde müzik yeteneğine ilişkin özgüven düzeyinde önemli değişim olurken, yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemle göre özgüven değişiminde daha etkili olduğu söylenemez. Yaratıcı drama yöntemiyle müzik dersine yönelik tutumların geliştirilmesi geleneksel yöntemle göre daha etkilidir. Her iki yöntemle de tutum üzerinde gelişim sağlanırken istatistiksel açıdan yaratıcı drama yöntemi daha yüksek değerdedir. Bedensel uyum açısından drama yöntemi geleneksel yöntemle göre daha etkilidir. Aynı şekilde şarkı söyleme becerisi üzerinde yaratıcı drama yöntemi kulaktan notalı müzik öğretimine göre daha etkilidir.

Asımoğlu (2012) yaratıcı drama yöntemi ve Orff yaklaşımıyla okul öncesinde geleneksel halk oyunlarının uygulanabilirliğini araştırmıştır. Bu amaçla çayda çıra halk oyunu yaratıcı drama ve Orff yaklaşımıyla okul öncesi öğrencilere öğretilmeye

çalışılmıştır. Çalışmalar videoya kaydedilerek öğrencilerin uygulamalar sırasındaki gelişimleri de gözlenmiştir. Gözlemlerin analizi sonucunda okul öncesinde Türk halk oyunlarının öğretiminde yaratıcı drama ve orff yaklaşımının bir yöntem olarak kullanılmasının derste merak uyandırdığı, çocukların derse yönelik ilgisini arttırdığı ve müziksel, ritimsel, devinimsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Gourgey (1985) doğaçlama drama programının okul tutumu ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 141 dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada kullanılan doğaçlama drama programı özellikle okuma becerisi olmak üzere iletişim becerileri ile dezavantajlı öğrencilerin çeşitli tutumlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Programda kullanılan alıştırmalar öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sağlamakta ve bu kendini ifade etme durumunu yaratıcı yazınsal aktiviteye doğru yönlendirmektedir. Alıştırmaların çoğu sözel ifade ve anlama ile ilgilidir. Araştırma sonucu okuma başarısında ve tutuma ilişkin kendini ifade, özgüven, başkalarını kabullenme, öz farkındalık alanlarında anlamlı gelişmeler bulunmuştur.

Yılmaz Arıkan (2011) ilköğretim görsel sanatlar dersinde yaratıcı dramanın erişimi, başarı ve tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. 8. Sınıflarda sanat eleştirisi konusu deney grubuyla yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuyla ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Yapılan analizler sonucu görsel sanatlar dersine ilişkin tutumda geleneksel yöntem yeterli fark oluşturmazken, drama yöntemi ise görsel sanatlar dersine ilişkin tutumda öğrencilerde pozitif yönde bir etki oluşturmuştur sonucuna varılmıştır.

Ütkür (2012) üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda dersler Yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuyla ise hayat bilgisi programına göre işlenmiştir. Öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla uygulama sonunda deney grubuna açık uçlu anket uygulanmış ayrıca seçilen 6 öğrenciyle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin incelenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin daha çok olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler yaratıcı drama ile işlenen dersleri çok sevme, bu derslerde çok eğlenme, arkadaşlarıyla grup çalışması yapmayı sevme, oturmak zorunda olmamaktan dolayı mutlu olma gibi olumlu düşünceler belirtmişlerdir.

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında yaratıcı dramanın derslerde yöntem olarak kullanımının hem akademik başarı hem de tutumlar üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Araştırmalara göre yaratıcı dramanın ders başarısı ve o derse yönelik

tutumların değişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenbilir. Yaratıcı dramanın müzik derslerinde yöntem olarak kullanıldığı araştırmalarda yaratıcı dramanın müzik dersi başarısı ve müziksel becerilerin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma yarı deneysel bir araştırmadır. Deneysel araştırmalarda gruplar belirlenirken seçkisiz seçim ve atama yapılmadığı durumlarda çalışma yarı deneysel olarak adlandırılır (Erkuş, 2009). Bu araştırmada gruplar seçkisiz atamayla yoluyla oluşturulmamış, çalışmanın yapıldığı sınıflar bir grup olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada iki deney, bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Buna göre deney deseni şu şekildedir:

Tablo 3.1 Deney Deseni Tablosu

	Deney öncesi	Deney sırası	Deney bitişi
Grubun Adı	Ölçek	Deneysel işlemler	Ölçek
Deney 1 grubu	Ö1	Yaratıcı drama uygulamaları içeren öğretim programı uygulamaları	Ö2
Deney 2 grubu	Ö1	Orff-Schulwerk uygulamaları içeren öğretim programı uygulamaları	Ö2
Kontrol grubu	Ö1	İlkokul 4. sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı uygulamaları	Ö2

Kısaltmalar ve anlamları:

Ö1: Deneysel işlem öncesi uygulanan müzik dersine ilişkin tutum ölçeği

Ö2: Deneysel işlem sonrası uygulanan müzik dersine ilişkin tutum ölçeği

3.2. Denekler

Araştırmanın deneklerini 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Antalya ili Kemer ilçesindeki Tekirova Halit Narin İlkokulu'nda öğrenim gören 4-A, 4-B ve 4-C öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu sınıfların müzik eğitimi geçmişlerinin denk olduğu görülmüştür. Sınıfların hangi grupta olacağını belirlemek için kura çekilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi uygulanan grup deney 1 grubu, Orff Schulwerk yaklaşımı uygulanan grup deney 2 grubu, 4. sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabından seçilen etkinliklerin uygulandığı grup ise kontrol grubu olarak adlandırılmıştır. Buna göre 4-C sınıfı Deney 1 grubu (n=15), 4-B sınıfı Deney 2 grubu (n=16), 4-A sınıfı ise kontrol grubu (n=16) olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (Özmenteş, 2005) ile toplanmıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek geliştirilirken öncelikle 4. ve 5. Sınıf 95 öğrenciye müzik dersinden beklentileriniz konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardan seçilen 59 cümle uzman görüşünden sonra 52 maddeye indirilmiştir. 52 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 252 4. ve 5. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.86$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analiziyle belirlenmiştir. 29 madde toplam korelasyonlarının .35 den düşük olması ve ölçeğin güvenirliğini düşürmesi sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .874 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri 1 den büyük olan beş faktör olduğu ve açıklanan toplam varyansın % 52.226 olduğu görülmüştür. Birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .401 ve .679 arasında değiştiği saptanmıştır. Ortak faktör varyansına ait değerler, birinci faktördeki yük değerleri ve çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş dikkate alındığında ölçeğin tek faktörde toplandığı görülmüştür (Özmenteş, 2005).

Ölçek en son haliyle 13'ü olumlu, 7'si olumsuz toplam 20 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin maddeleri kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), az katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Özmenteş, 2005).

3.4. Deneysel işlemler

Deneysel uygulamalar 8 hafta boyunca, haftada 1 ders (40 dk) olmak üzere yapılmıştır. Deney 1 grubuyla müzik dersleri yaratıcı drama yöntemiyle, deney 2 grubuyla Orff Schulwerk yaklaşımıyla, kontrol grubuyla ise dördüncü sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleriyle işlenmiştir. Deneysel müdahaleler sonunda bütün gruplara müzik dersine ilişkin tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve analizler yapılmıştır.

Araştırmada üç grubun da müzik dersleri araştırmacı tarafından işlenmiştir. 4. sınıf müzik programından (2006) seçilen kazanımlar deney gruplarıyla yaratıcı drama yöntemi ve Orff Schulwerk yaklaşımıyla işlenirken, kontrol grubuyla ise İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2012) etkinlikleriyle işlenmiştir. Etkinlikler genellikle soru cevap, kulaktan tekrar yoluyla şarkı öğretimi, düz anlatım ve bazı şarkılara düzenli vuruşlarla eşlikten oluşmaktadır. Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk ders planları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bütün gruplarda uygulamalar sırasında programdaki şarkılar kullanılmıştır. Araştırmada işlenen kazanımlar şunlardır:

- C.5. Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.
- B.3. Şarkı, türkü ve oyun müziklerindeki hız değişikliklerini fark eder.
- B.5. Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder.
- A.1. Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.
- A.6. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamına uygun söyler.
- D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.
- C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.

Burada açıklanan deneysel uygulamalar haftalık olarak ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

1. Hafta

A, B ve C şubeleri arasında kura çekilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Her bir sınıf 8 hafta sürecek uygulamalar hakkında bilgilendirilmiştir. Sınıflara Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 8 hafta sonra ölçeğin tekrar uygulanacağı söylenmiştir.

2. Hafta

Bu hafta “Dans Edelim” konusu işlenmiştir. Konuyla ilgili kazanım “Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.” kazanımıdır. Bu kazanım için “Cici Köpeğim” şarkısı kullanılmıştır.

CICI KÖPEĞİM

Fransız Ezgisi
Söz: Ahmet Muhtar Ataman

Orta

1.Hav hav hav be nim ci ci kö pe ğim
2.Hav hav hav be nim ci ci kö pe ğim
3.Hav hav hav be nim ci ci kö pe ğim

Hav hav hav kö yü mü bek le
Hav hav hav e vi mi bek le

Sa na ke mik ve re yim Gel bi raz da se ve yim
Ya ş tan so pa dan kork ma Ya ban ci yı hiç sok ma
Gü neş gi dip ba kün ca Ge ce ge lip ça tın ca

Be nim ci ci kö pe ğim Kö yü mü bek le
Sal dır hav la bı rak ğım E vi mi bek le
Ben uy ku ya ya tın ca Ka pı mı bek le

Örnek nota 3.1 Cici Köpeğim Şarkısı

Deney 1 Grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık: Öğrencilerden bir süre alanda karışık bir şekilde yürümeleri ve bu sırada bir köpek gibi davranmaları istenmiştir. Daha sonra verilen yönergelere uygun davranmaları söylenmiştir: “Birisizizin başınızı okşadı”, “Sahibiniz sizinle oynuyor ve şuan topu uzağa attı”, “Eve doğru gelen yabancı birini gördünüz”, “Sahibiniz size yemek verdi.”

Canlandırma: Çemberde duran öğrenciler yanlarındakilerle eş olmuşlardır. Eşlerden biri A biri B olarak ayrılmıştır. A’lar yeni bir köpek almıştır, B’ler ise yeni alınan

köpektir. Çiftler sırayla ortaya gelerek sahibi ve köpeği arasında geçen bir durumu kısa bir şekilde doğaçlama yapmışlardır. Sonrasında öğrencilerle Cici Köpeğim şarkısı hep birlikte söylenmiştir. Şarkı iyice öğrenildikten sonra sınıf üçe ayrılmıştır. Her bir gruba şarkının bir bölümü verilmiştir. Gruplardan şarkıyı söylerken sanki bir öykü anlatıyormuş gibi hareketler eşliğinde canlandırmaları istenmiştir. Gruplardan kendi aralarında köpek, sahipleri gibi rolleri belirlemeleri istenmiştir. Bunu yaparken aynı sözlerde aynı hareketleri yapmaları gerektiği söylenmiştir. Gruplara canlandırmaları hazırlamaları için süre verilmiştir. Daha sonra gruplar canlandırmalarını sergilemişlerdir.



Fotoğraf 3.1 Deney 1 Grubu Şarkının Canlandırması İçin Grup Çalışması

Değerlendirme: Öğrenciler canlandırma sürecinde gözlenmiştir. Öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yaptıkları canlandırmaların istenildiği gibi olup olmadığı tartışılmıştır. Öğrencilerden bir hafta sonraki çalışmaya gelirken şal getirmeleri istenmiştir.

Süreç 40 dakikada tamamlanmış ve öğrencilerin çoğunun istenilen kazanımı gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Öğrenciler grup çalışmalarında uyum içinde çalışmışlardır.

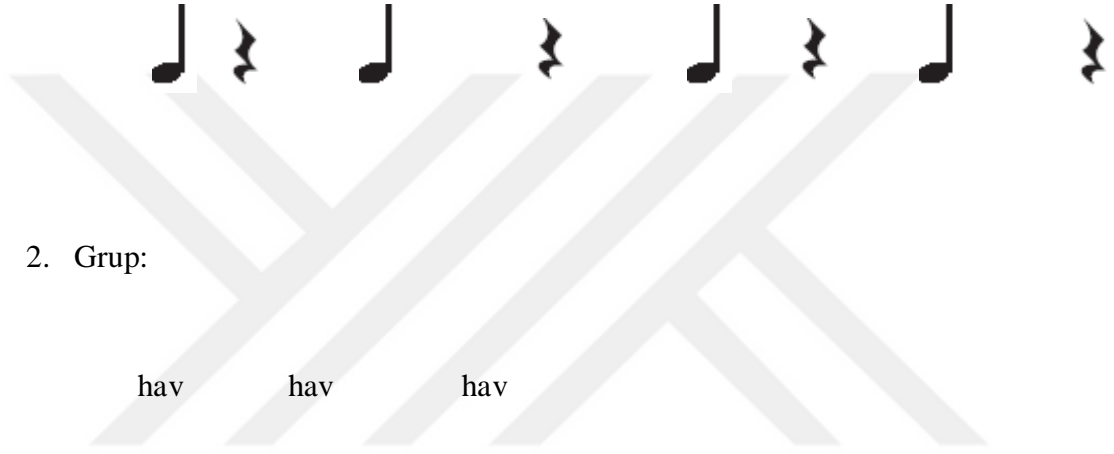
Deney 2 Grubu (Orff Schulwerk)

Öğrenciler ilk olarak bir müzik eşliğinde alanda karışık yürümüşlerdir. Öğrenciler yürürken bir köpek gibi davranmışlardır. Müzik durduğunda öğrencilerden donmaları istenmiştir. Öğretmen sırayla donan öğrencilere dokunmuş ve o öğrenci bir köpek gibi havlamıştır. Ama bunu yaparken belli bir ritimde yapmışlardır.

Cici Köpeğim şarkısı öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Sonra öğretmen rehberliğinde şarkıya eşlik yapılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve birinci grup yaptıkları davullarla, ikinci grup ise beden vuruşlarıyla eşlik yapmıştır.

1. Grup: Davularla ya da vurmali bir çalgıyla bütün sözlere aynı eşliğı yaparlar.

hav hav hav benim cici köpe ğim



2. Grup:

hav hav hav



1) El vurma el vurma

Benim cici köpe ğim



2) el vurma- elleri dize vurma- el vurma- elleri dize vurma.

Hav Hav Hav: 1 no ile aynı eşlik yapılır.

Köyümü bekle: 2 no ile aynı eşlik

Sana kemik vereyim: 2 no ile aynı eşlik

Gel biraz da seveyim: 2 no ile aynı eşlik

Benim cici köpeğim: 2 no ile aynı eşlik

Köyümü bekle: 2 no ile aynı eşlik

Şarkıya eşlik iyice çalışıldıktan sonra öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Her bir gruba şarkının bir bölümü verilmiş ve öğrencilerden şarkının sözlerine uygun hareketlerle bir dans hazırlamaları istenmiştir. Aynı sözlerde aynı hareket, farklı sözlerde farklı hareketler bulmaları gerektiği söylenmiştir. Öğrencilere çalışmalarını için belli bir süre verilmiş ve süre sonunda öğrenciler çalışmalarını sergilemişlerdir.



Fotoğraf 3.2 Deney 2 Grubu Şarkıya Dans Hazırlama

Süreç 40 dakikada tamamlanmış ve öğrencilerin çoğunun etkinlikleri istenildiği gibi yaptıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin grup çalışmasına uyum sağlamadıkları görülmüştür.

Kontrol Grubu

Öğrencilere “Köpekler hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu sorularak derse başlanmıştır. Sonra gönüllü öğrencilerden gözlemlerinden yola çıkarak köpek taklidi yapmaları istenmiştir. Diğer öğrenciler de o öğrenciyi taklit etmişlerdir. Öğrencilere kitaplarından Cici Köpeğim şarkısının ve etkinliklerinin olduğu sayfa açtırılmış ve şarkı öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Aynı zamanda basit hareket ve ritimlerle şarkıya eşlik

yapılmış, öğrenciler de yerlerinde eşliğe katılmıştır. Öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla birlikte öğrenci çalışma kitabında verilen hareketlere çalışmaları istenmiştir. Öğrenciler bir süre çalıştıktan sonra hareketlerini sergilemişlerdir.

Ders 40 dakikada tamamlanmış ve öğrencilerin çoğunluğunun şarkıya uygun hareketler yapmaktan hoşlandığı gözlenmiştir.

1. Hav hav hav! Benim cici köpeğim. Hav hav hav! Köyümü bekle. Sana kemik vereyim Gel biraz da seveyim Benim cici köpeğim. Köyümü bekle.	El çırpılır. Ellerle yanaklar okşanıyor gibi yapılır. El çırpılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır. Kemik veriliyormuş gibi yapılır. Bir elle köpek okşanıyormuş gibi yapılır. Ellerle yanaklar okşanıyor gibi yapılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır.
2. Hav hav hav! Benim cici köpeğim. Hav hav hav! Evimi bekle. Taştan sopadan korkma. Yabancıyı hiç sokma. Saldır, havla, bırakma. Evimi bekle.	El çırpılır. Ellerle yanaklar okşanıyor gibi yapılır. El çırpılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır. Eller bele konarak cesurca dik durulur. Parmakla hayır diyormuş gibi yapılır. El çırpılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır.
3. Hav hav hav! Benim cici köpeğim. Hav hav hav! Kapımı bekle Güneş gelip batınca. Gece gelip çatınca, Ben uykuya yatınca. Kapımı bekle.	El çırpılır. Ellerle yanaklar okşanıyor gibi yapılır. El çırpılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır. Güneş gösteriliyormuş gibi el havaya götürülür ve batıyormuş gibi aşağıya indirilir. El çırpılır. İki el birleştirilerek yanağın altına yastık koyulmuş gibi yapılır. Parmakla tembîh ediliyormuş gibi işaret yapılır.

Örnek 3.2 Cici Köpeğim Şarkısının Öğrenci Çalışma Kitabındaki Hareketleri

3. Hafta

Bu haftanın konusu “Hız Değişiklikleri”dir. Konuyla ilgili kazanım “Şarkı, türkü ve oyun müziklerindeki hız değişimini fark eder.” kazanımıdır. Her üç grupta da bu kazanım için Gelin Ayşe, Haydi Biliniz ve Mevsimler şarkıları kullanılmıştır.

GELİN AYŞE

Yavaş Türkü

Ko yun ge - lir ya ta ya - ta
Ge lin Ay - şem su ya git - miş
A man Ay - şem ya man Ay - şem

Ça mur la - - ra - - ba ta ba ta
Yo sun la - - rı - - tu ta tu ta
Dağ lar ba - - şı - - du man Ay şem

Örnek nota 3.3 Gelin Ayşe Türküsü

MEVSİMLER

Orta Söz ve Müzik: Sefai Acay

Bir yıl da tam dört mevsim Hep si de ay rı i sim
Gel bir lik te sa ya lım Ta ka lım bi rer i sim
İlk ba har yaz son ba har kış ge lin ce kar ya ğar
Hay di hay di e vi ne Her ta raf ta so ğuk var

Örnek nota 3.4 Mevsimler Şarkısı

HAYDİ BİLİNİZ

Söz ve Müzik: Saip Egüz

Çabuk

1. İ ki u zun ku la ğım bir fi sı l tı
2. Ben ha vu cu çok ye ğim la ha na yı
yı du yar rim Kes kin güç lü diş le rim
Yo ku şu hız lı çı kar
1. kü çük bir kuy ru ğum var ru ğum var
İ ni ş i güç i ne rim i ne var
1.2. Hay di hay di bi li niz Çok ko lay bir
a dım var Bi le mez se niz a dı mı
1. da rı lı rım ço cuk lar
2. ço cuk lar

Örnek nota 3.5 Haydi Biliniz Şarkısı

Deney 1 grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık : Öğrenciler eş olarak karşılıklı durmuşlar ve getirdikleri şalın iki ucundan tutmuşlardır. Öğretmen kimi yerde hızlanan, kimi yerde yavaşlayan melodik bir şarkı açmıştır. Eşlerden karşılıklı tuttıkları şalı müziğin hızına göre sallayarak dans etmeleri istenmiştir.



Fotoğraf 3.3 Deney 1 Grubu Şarkının Hızına Göre Dans Etme

Canlandırma: Canlandırma kısmına geçmeden önce yapılan etkinlik hakkında konuşulmuş ve öğrencilere müzikte kullanılan hız terimleri adagio (yavaş), allegro (çabuk), moderato (orta) hakkında bilgi verilmiştir.

Öğrencilere Gelin Ayşe, Haydi Biliniz ve Mevsimler şarkıları dinletilmiş ve öğrencilerden şarkıların hızına dikkat etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrenciler üç gruba ayrılmış ve her bir gruba bu üç şarkıdan biri verilmiştir. Gruplardan şarkının konusuna ve hızına uygun olarak şallarla bir gösteri hazırlamaları istenmiştir. Her bir grup verilen süre sonunda şarkı eşliğinde gösterisini sergilemiştir.

Değerlendirme: Öğrenciler çember olmuşlardır. Öğrencilere bugün hangi etkinlikleri ne amaçla yaptığımız sorulmuştur. Gönüllü öğrenciler söz alarak soruyu yanıtlamıştır. Her bir öğrenciden “ Bu derste fark ettim.” cümlesini sözlü olarak doldurması istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun sözel ifadelerinden hız değişikliklerini fark ettikleri anlaşılmıştır.

Süreç 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrenciler şallarla çalışmaktan çok hoşlanmışlar ve grup çalışmalarını uyum içerisinde yapmışlardır.

Deney 2 Grubu (Orff Schulwerk)

Öğrencilerin çember şeklinde durmaları sağlandıktan sonra öğrencilere öğretmenin yaptığı basit ritimleri tekrar etmeleri söylenmiştir. Yapılan son ritim grupça iyice çalışıldıktan sonra yavaş ve hızlı kısımları olan melodik bir şarkı açılmış ve öğrencilerden grupça yaptıkları ritmi müziğin hızına göre hızlandırıp, yavaşlatmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere müzikte kullanılan hız terimleri hakkında bilgi verilmiştir.

Gelin Ayşe, Haydi Biliniz ve Mevsimler şarkıları sırayla öğrencilere dinletilmiş ve şarkıların hızına dikkat etmeleri istenmiştir. Şarkılar dinletildikten sonra öğrenciler üç gruba ayrılmış ve her bir gruba bir şarkı verilmiştir. Öğrencilerden şarkılara çalgılarını kullanarak eşlik hazırlamaları istenmiştir. Zaman yeterli olmadığı için öğrencilerle şarkıları söyleme çalışması yapılamamıştır. Bu yüzden öğrenciler verilen sürede şarkıların sözlerine göre ritimlerini hazırlamışlardır. Gruplar dolaşarak ritimlerin hızı konusunda öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Daha sonra sırayla her bir gruba verilen şarkı çalarken öğrenciler çalgılarıyla şarkıya eşlik yapmışlardır.



Fotoğraf 3.4 Deney 2 Grubu Grup Çalışması

Her bir grubun etkinliği sonunda öğrencilerle şarkıların hızı hakkında konuşulmuş ve sergilenen etkinliğin şarkıların hızına uygunluğu tartışılmıştır. Öğrencilerin şarkıların hızlarını fark ettikleri anlaşılmıştır.

Süreç 40 dakikada tamamlanmıştır. Grup çalışmalarında bazı anlaşmazlıklar yaşanmış ve bazı öğrencilerin çalışmalara ilgisiz kaldığı gözlenmiştir.

Kontrol grubu

Öğrencilere bugünkü dersin konusunun müzikte hız olduğu söylenerek derse başlanmıştır. Müzikte çabuk, orta ve yavaş gibi farklı hız terimleri olduğu açıklanarak, bu terimlerin müzikte kullanılan İtalyanca adları söylenmiştir (adagio= yavaş, allegro= hızlı, moderato= orta). Öğrenciler çalışma kitaplarından konuyla ilgili verilen bilgileri okumuşlardır.

Öğrencilere Gelin Ayşe, Haydi Biliniz ve Mevsimler şarkıları dinletilmiştir. Her bir şarkıdan sonra şarkının hızının ne olduğu sorulmuştur. Daha sonra her bir şarkıya el sıraya vurup kaldırılarak şarkının ritmine göre düzenli vuruşlarla eşlik yapılmıştır. Son olarak öğrenciler çalışma kitabındaki üç test sorusunu cevaplamışlardır.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Bazı öğrencilerin şarkıları söyleme ve eşlik çalışmalarına katılmadıkları gözlenmiştir.

4. Hafta

Bu hafta “Şarkı, türkü ve oyun müziklerindeki hız değişikliklerini fark eder.” kazanımına devam edilmiştir. Tüm gruplarda yapılan etkinliklerde Oyun şarkısı kullanılmıştır.

OYUN

Söz: Hasan Toraganlı
Müzik: Johannes Brahms

Çabuk
mf Hay di tu ta lim el e le hop hop Hız la dö ne

lim el e le hop hop *p* Orta yavaş Gel e şin le

Çabuk *mf* Gel ça buk ça buk koş gel *p* Orta yavaş Gel se vine le

Çabuk *mf* Gel gü le gü le koş gel

Örnek nota 3.6 Oyun Şarkısı

Deney 1 Grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık: Oyun şarkısı öğrencilere hareketlerle öğretilmek istenmiştir. Bu nedenle bu kısımda şarkı söylenmeden şarkının hareketleri çalışılmıştır. Daha sonra hareketler şarkı eşliğinde yapılmıştır. Şarkı olmadan yapılan hareketler şu şekildedir: Çemberde el ele hızlıca dönerek yürünür, durulur ve iki kere zıplanır, çemberde el ele hızlıca dönerek yürünür, el ele tutuşarak yavaşça çember daraltılır, koşarmış gibi yaparak çember genişletilir. Bu şekilde öğrencilerin şarkıyı iyice öğrenmesi amaçlanmıştır. Sonra öğrencilerle oyun şarkısı ile ilgili konuşulmuştur.



Fotoğraf 3.5 Deney 1 Grubu Oyun Şarkısına Çocuk Oyunu Tasarlama çalışmaları

Canlandırma: Öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan kutu kutu pense, aç kapyı bezirgan başı gibi şarkılı oyunlara benzeyen, Oyun şarkısının kullanıldığı bir çocuk oyunu tasarımları istenmiştir. Gruplara verilen süre sonunda gruplar oyunlarını sergilemişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin şarkının hız özelliklerini dikkate alıp almadıklarına bakılmış ve bütün grupların şarkının hız özelliklerini fark ettiği gözlenmiştir.

Değerlendirme: Öğrencilere boş bir kağıt ve kalem verilmiştir. Birazdan oyun şarkısını dinleyecekleri ve bu sırada kağıdın üstünden başlayarak şarkının hızlı kısmı devam ettikçe düz bir çizgi, yavaş kısmı devam ettikçe dalgalı çizgi çizmeleri istenmiştir. Daha sonra kağıtlar kontrol edilmiş ve sınıfın genelinin şarkıdaki hız değişimini fark ettiği görülmüştür.

Süreç 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin özellikle canlandırma etkinliğini sevdikleri gözlenmiştir.


Deney 2 Grubu (Orff Schulwerk)

Öğrencilerden alanda karışık bir şekilde yürümleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden birinin grubu yavaş ve hızlı yürüme konusunda yönetmesi gerekmektedir. Grubu yönetecek kişinin belli olması için o kişi bir şal takmıştır. Etkinlik ilk önce öğretmen tarafından başlatılmıştır. Öğretmen omzuna bir şal takmış ve grupla birlikte yürümeye

başlamıştır. Öğretmen hızlandığında öğrenciler de hızlanmış, yavaşladığında yavaşlamıştır. Sonra öğretmen şalı bir çocuğa vermiş ve grubu o çocuk öğretmenin yaptığı gibi yönetmiştir. Şal birkaç kez değişince etkinlik bitirilmiştir.


Daha sonra oyun şarkısı öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Şarkının ezgisi iyice öğrenildikten sonra şarkıda dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığı sorulmuş ve hız değişimleri fark ettirmeye çalışılmıştır. Sınıf karşılıklı iki gruba ayrılarak şarkıya ritim ve hareketlerle eşlik yapılmıştır.

1)haydi tuta lım el ele (hızlı)



Ellerini vurma karşılıklı el vurma ellerini vurma karşılıklı el vurma

2)Hop Hop:(hızlı)



Zıplama zıplama

3)Hızla dönelim ele ele : 1 no ile aynı

4)Hop hop: 2 no ile aynı.

5)Gel eşinle: Ellerle gel hareketi yaparak 4 adım geriye gidilir (Yavaş).

6) Gel çabuk çabuk koş gel: Hızlıca koşuyormuş gibi yaparak eski yere dönülür ve son kısımda eller karşılıklı vurulur (hızlı).

7)Gel sevinçle: 5 no ile aynı yapılır.

8)Gel güle güle koş gel: 6 no ile aynı yapılır.

Şarkıya eşlik çalışmaları bittikten sonra öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır. Her bir gruptan şarkıya ritim çalgılarıyla eşlik hazırlamaları istenmiştir. Verilen süre sonunda

gruplar çalışmalarını sergilemişlerdir. Bu sırada grupların şarkının hız özelliklerine uygun eşlik yapıp yapmadıklarına bakılmıştır. Tüm grupların şarkının hız özelliklerine dikkat ettikleri hızlı yerlerde hızlı eşlikler, yavaş yerlerde yavaş eşlikler yaptıkları görülmüştür.



Fotoğraf 3.6 Deney 2 Grubu Oyun Şarkısına Eşlik Çalışmaları

Bu derste öğrenciler şarkıya çalgılarla eşlik hazırlarken daha çok süreye ihtiyaç duymuşlar ve bu nedenle süreç 50 dakikada tamamlanmıştır. Bazı öğrencilerin çalgılarla eşlik yaparken gruba uymada zorluk yaşadığı gözlenmiştir.

Kontrol grubu

Öğrencilere müzik çalışma kitaplarından Oyun şarkısının olduğu sayfa açtırılmıştır. Oyun şarkısı öğrencilere dinletilmiş ve şarkıya yerlerinde düzenli eşlik yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere şarkının söylenişinde dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığı sorulmuş ve şarkının bazı bölümlerinin hızlı bazı bölümlerinin yavaş söylendiği cevabı alınmıştır. Bunun üzerine öğrencilerden kitaplarında şarkının sözleri üzerinde yavaş ve hızlı söylenen kısımları işaretlemeleri istenmiş ve yaptıkları işaretlemeler kontrol edilmiştir. Daha sonra şarkı öğrencilere kulaktan öğretim yöntemiyle öğretilmiştir. Şarkı iyice öğrenildikten sonra sınıf ikiye ayrılmış ve bir grup hızlı kısımları bir grup yavaş kısımları söylemiştir. Hızlı ve yavaş gruplar yer değiştirerek aynı etkinlik tekrarlanmıştır. Son olarak çalışma kitaplarında yer alan müzikte hız kavramıyla ilgili bilgiler okunmuştur.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin şarkıyı söylerken hızlı ve yavaş kısımlara uydukları görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının şarkı söyleme çalışmalarına ilgi göstermediği gözlenmiştir.

5. Hafta

Bu haftanın konusu “Müzikte Gürlük Değişiklikleri” dir. Konuyla ilgili kazanım “Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder.” kazanımıdır. Bu hafta gürlük değişimini anlatan crescendo (giderek kuvvetlenme) ve decrescendo (giderek hafifleme) terimleri üzerinde durulmuştur.

Deney 1 grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık: Öğrencilerle nesne bulma oyunu oynanmıştır. Öğrencilerden bir kişi gönüllü ebe olarak seçilmiş ve seçilen ebeye bir süre dışarıda beklemesi söylenmiştir. Bu sırada tahta silgisi sınıfta bir yere saklanmıştır. Ebe sınıfa tekrar çağırılmış ve görevinin tahta silgisini bulmak olduğu söylenmiştir. Bu sırada da diğer öğrenciler ebeyi ses çıkararak yönlendirmişlerdir. Ebe silgiye yaklaştıkça sesi kuvvetlendirmişler, uzaklaştıkça hafifletmişlerdir. Ebe silgiyi bulduğunda oyun bitmiştir.

Canlandırma: Öğrenciler çember olmuşlardır. Az önceki oyunda sesleri gittikçe kuvvetlendirmişler veya hafifletmişlerdir. Bu durumun yani seslerin hafif ya da kuvvetli olmasının müzikte gürlük olarak ifade edildiği, hafiften başlayıp giderek kuvvetlenmenin crescendo, kuvvetliden başlayıp giderek hafiflemenin ise decrescendo olduğu bilgisi verilmiştir. Daha sonra grup ikiye ayrılmış ve bir grubun giderek kuvvetlenmeyi, bir grubunda giderek hafiflemeyi donuk imge şeklinde anlatmaları istenmiştir. Ayrıca oluşturdukları imgeye ses de eklemeleri söylenmiştir. Gruplar hazırlıklarını yaptıktan sonra önce donuk imgelerini sergilemişler daha sonra ise buna ses eklemişlerdir.



Fotoğraf 3.7 Deney 1 Grubu Crescendo ve Decrescendo Kavramını Donuk imgeyle anlatma

Bu çalışmadan sonra öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan gruptaki öğrencilerin isimlerinden oluşan bir beste yapmaları ve bunu yaparken giderek kuvvetlenme ve giderek hafifleme özelliklerini kullanmaları istenmiştir. Her bir gruba terimleri doğru uygulama konusunda öğretmen tarafından rehberlik edilmiştir. Verilen süre sonunda gruplar isimlerden oluşan bestelerini sergilemişlerdir.

Değerlendirme : Öğrencilere boş kağıtlar dağıtılmış ve kağıtları çizgiyle ikiye bölmeleri istenmiştir. Bir tarafa crescendo terimini, bir tarafa ise decrescendo terimini anlatan bir şekil çizmeleri istenmiştir. Bunu yaparken grafik, resim vb. kullanabilecekleri ifade edilmiş öğrenciler bu konuda serbest bırakılmıştır. Öğrencilerden haftaya orta büyüklükte iki yassı taş getirmeleri istenmiştir.

Süreç 40 dakikada tamamlanmış ve öğrenciler grup çalışmalarını uyum içinde yapmışlardır.

Deney 2 Grubu (Orff Schulwerk)

Ders öncesinde öğrencilerden öğretmenin getirdiği balonlara pirinç koyarak şişirmeleri istenmiştir. İçinde pirinç olan şişirilmiş balonlar derste araç olarak kullanılmıştır.

İlk olarak öğrenciler el ele tutuşarak dar bir çember oluşturmuşlardır. Bu şişirilmemiş bir balondur. Öğrenciler giderek açılarak balonu şişirmeye başlamışlardır. Bu sırada gittikçe artan bir tısssss sesi çıkarmışlar en sonunda ise bom diyerek balonu patlatmışlardır. Bu etkinlik birkaç kez tekrar ettirilmiş ve öğrenciler çember şeklinde durmuşlardır. Daha sonra öğrencilerle hafif, orta ve kuvvetli sesler hakkında konuşulmuş dersten önce hazırlanan balonlarla hafif, orta, ve kuvvetli sesler çıkarılmıştır. Öğrencilerle giderek hafifleyen ve giderek kuvvetlenen sesler hakkında konuşulmuştur. “uzaktan gelen bir arabanın sesi giderek kuvvetlenir yanımızdan geçerken en kuvvetli sesi duyarız giderek hafifleyerek ses uzaklaşır.” örneği verilmiştir. Buna göre müzikte giderek kuvvetlenmenin crescendo, giderek hafiflemenin ise decrescendo olduğu söylenmiştir.

Çemberde duran öğrencilerin gözlerini kapatmaları istenmiş ve sırayla ellerindeki balondan ses çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilerin sesi dinleyerek ses en yakınına geldiğinde sıranın kendinde olduğunu anlamasını gerekmektedir. Etkinlik sürecinde öğrenciler gözlemlenmiş ve sırasını şaşırın bir öğrenci olmamıştır. Daha sonra yine gözler kapalı bir şekilde hep birlikte balonları kullanarak hafiften başlayıp giderek kuvvetli bir ses çıkarılmış ve en kuvvetli sese ulaşıldığında hep birlikte hafiflemeye başlanmıştır.

Öğrencilere Beethoven’ın 5. senfonisi dinletilmiş ve şarkıdaki gürlük değişimlerine dikkat etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrenciler üç gruba ayrılmış ve gruplardan balonları kullanarak giderek hafifleme ve giderek kuvvetlenmenin olduğu bir ritim düzeni yapmaları istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar çalışmalarını sergilemişlerdir.

Süreç 40 dakikada tamamlanmıştır. Bazı öğrencilerin ritim düzeni çalışmasında gruba uymakta zorlandıkları gözlenmiştir.



Fotoğraf 3.8 Deney 2 Grubu Crescendo ve Decrescendoyu Anlatan Ritim Çalışması

Kontrol grubu

Derse yağmurun yağışının taklidi ile başlanmıştır. Yağmurun hafif hafif başlayarak giderek hızlanması ve tekrar hafiflemesini öğrenciler parmaklarını masaya vurarak taklid etmişlerdir. Öğrencilere el işaretleriyle yağmurun hafifleyip hızlanması yönergesi verilmiş ve öğrenciler buna göre hızlanıp yavaşlamışlardır.

Aynı çalışma tren, rüzgar ve araba sesleriyle tekrarlanmıştır. Bu şekilde öğrencilere gürlük değişimleri hissettirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerle birlikte bildikleri bir ninni ve marş söylenmiş, ikisi arasındaki fark sorulmuştur. Buradan yola çıkarak hafif, orta ve kuvvetli gürlük terimleri tekrar edilmiştir. Sonrasında gürlükte yağmurun yağmasında olabileceği gibi değişiklikler olabileceği söylenmiş ve çalışma kitaplarında yer alan crescendo ve decrescendo terimleri hakkındaki açıklamalar okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden yağmurun yağışı gibi crescendo ve decrescendo terimlerine günlük hayattan örnek vermeleri istenmiştir.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin genel olarak soru cevap etkinliklerine katılımlarının az olduğu gözlenmiştir.

6. Hafta

Bu hafta da “Dinlediği müziklerdeki gürlük değişimini fark eder.” kazanımına devam edilmiş ve “Kuşların Dili” şarkısıyla etkinlikler yapılmıştır.

KUŞLARIN DİLİ

Söz ve Müzik: Faik Canselen

Çabuk (k) Cık cik cik (gid. haf.) şen kuş lar ö ter

(h) Dal dan at lar da la ko nar Ya ra maz şen yav ru cuk lar (gid. kuv.)

(k) Cık cik cik (gid. haf.) şen kuş lar ö ter

Örnek nota 3.7 Kuşların Dili Şarkısı

Deney 1 grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık: Çocuklara hep birlikte sanki pikniğe gidiyormuşuz gibi verilen yönergeler doğrultusunda hareket etmeleri söylenmiştir. İlk önce ormanın içinde piknik yapılacak yere doğru yürünmüştür. Bu sırada bir müzik çalmış ve öğrencilerden de müziğin gürlüğüne dikkat ederek hafif yerlerde hafif adımlarla kuvvetli yerlerde kuvvetli adımlarla yürünmeleri istenmiştir. Müzik bittiğinde piknik alanına gelinmiştir.

Canlandırma: Piknik yapmak için dört grup oluşturulmuştur. Öğrencilere piknik yaparken birden bir kuşun şarkı söylemeye başlayacağı ve onların da kuşun şarkısına taşlarla eşlik edecekleri söylenmiştir. Kuşların Dili şarkısı tahtaya yazılmıştır. Grupların piknik doğaçlamalarını hazırlamaları için süre verilmiştir. Gruplar hazır olduğunda sırayla doğaçlamalarını yapmaya başlamışlardır. Önceden öğrencilerden bu derste kullanmak için yassı taşlar getirmeleri istenmiştir. İlk grup doğaçlamasına başlamıştır. Kuş rolünü öğretmen üstlenmiştir. Öğretmen gruba işaretini vererek Kuşların Dili şarkısını söylemiş ve gruptakiler de doğaçlama sırasında kuşun şarkısına taşlarla eşlik yapmışlardır. Her grup bu şekilde canlandırmasını yapmıştır. Bütün grupların şarkının kuvvetlenen ve hafifleyen yerlerini fark ettikleri gözlenmiştir.



Fotoğraf 3.9 Deney 1 Grubu Doğaçlamaya Hazırlık

Değerlendirme: Öğrencilere pikniğin bittiği ve artık geri döneceğimiz söylenmiştir. Yine gelirken olduğu gibi yürüyerek geri dönülmüştür. Bu sefer yürürken öğrencilerden Kuşların Dili şarkısını söylemeleri istenmiştir. Sözlerine tahtadan bakarak şarkıyı söylemişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin şarkının gürlük özelliklerine dikkat edip etmediklerine bakılmış ve şarkıyı bu özelliklere uygun söyledikleri görülmüştür. Daha sonra öğrencilere şarkının gürlük özellikleri hakkında konuşulmuş ve şarkının kuvvetlenen (crescendo) ve hafifleyen (decrescendo) kısımları birlikte bulunmuştur.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin bütün etkinliklere ilgiyle katıldıkları gözlenmiştir.

Deney 2 grubu (Orff Schulwerk)

Çember olan öğrencilerle kuvvetli, orta ve hafif sesler hakkında konuşulmuştur. Öğretmen örnek söyleyiş yaptıktan sonra çemberde sırayla herkes ismini hafif, orta ve kuvvetli seslerle söylemiştir. Daha sonra en hafiften başlayarak giderek kuvvetlenecek şekilde herkes sırayla ismini söylemiştir. En kuvvetli şekilde isim söylendiğinde tekrar en hafiften başlanmıştır. (Bu şekilde cresendo ve decresendo kavramları tekrar edilmiştir.)

Kuşların dili adlı şarkı öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Şarkının ezgisi iyice öğrenildikten sonra sınıf iki gruba ayrılmış ve şarkıya çalgılarla eşlik yapılmıştır. Öğrenci

çalışma kitabında şarkının sözleri gürlük özelliklerine göre kuvvetli yerlerde koyu, hafif yerlerde daha açık şekilde yazılmıştır.



1) **Cik Cik Cik**

Birinci grup (**Kuvvetli**): Davullarla eşlik yapılır.

2) **Şen** kuşlar öter:

İkinci grup marakaslarla decresendo (ses gittikçe hafifleyecek şekilde belli bir ritim olmadan marakaslar sallanır) yapar.



3) Daldan atlar dala konar. (Hep beraber orta kuvvette çalınır.)

4) Yaramaz **şen yavrucuklar**:

İkinci grup marakaslarla cresendo (ses gittikçe kuvvetlenecek şekilde belli bir ritim olmadan marakaslar sallanır) yapar.

5) **Cik Cik Cik**: Birinci grup 1 no ile aynı eşliği yapar

6) **Şen** kuşlar öter: İkinci grup marakaslarla decresendo yapar.

Şarkıya eşlik yapıldıktan sonra öğrenciler üç gruba ayrılmış ve çalgıları kullanarak kendilerinin eşlik hazırlamaları istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar çalışmalarını sergilemişlerdir.



Fotoğraf 3.10 Deney 2 Grubu Kuşların Dili Şarkısına Çalgılarla Eşlik Çalışması

Grupların çalışmalarına bakıldığında hepsinin şarkının gürlük özelliklerine dikkat ettikleri görülmüştür. Daha sonra öğrencilerle bu özellikler hakkında konuşulmuş ve şarkıda crescendo ve decrescendo olan bölümler belirlenmiştir.

Ders 50 dakikada tamamlanmıştır. Öğrenciler grup içi anlaşmazlıklardan dolayı doğaçlama için daha fazla zamana ihtiyaç duymuşlardır.

Kontrol grubu

Bir hafta önceki derste işlenen crescendo ve decrescendo terimleri tekrar edilerek derse başlanmıştır. Öğrencilerle birlikte Kuşların Dili adlı şarkı söylenmiş ve şarkının öğrenilmesi sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere şarkıda dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığı sorulmuş ve gürlük özelliklerine dikkat çekilmiştir. Şarkıyı bu özelliklere dikkat ederek tekrar söylemeleri istenmiştir. Öğrencilere çalışma kitapları açtırılmış ve şarkının sözlerinde büyüklüğü değişen harflere dikkat çekilmiştir. Bunun nedeni sorulmuştur. Bunun açıklamasını isteyen müzik çalışma kitabındaki etkinlik yapılmıştır. Sorunun cevabını öğrenciler yazılı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları kontrol edilmiş ve bunun sebebinin değişen gürlük özellikleri olduğu konusunda birleşilmiştir.



Fotoğraf 3.11 Kontrol Grubu Çalışma Kitabı Etkinliği

7. Hafta

Bu haftanın konusu “Belirli Gün ve Haftalarımız” dır. Konuyla ilgili olarak “Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.” ve “ Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamına uygun söyler.” kazanımları işlenmiştir. Bu hafta 23 Nisan haftasına denk geldiği için etkinliklerde 23 Nisan şarkısı kullanılmıştır.

23 NİSAN ŞARKISI

Söz ve Müzik: İstemihan Taviloğlu

Çabuk

1. El e le ve re lim ce tral lal lal lal la Gü ne ge e re lim ce
2. El e le ve rin ce tral lal lal lal la Gü ne şe e rin ce
tral lal lal lal la Sar ık ı lar söy le ye lim ce
Sar ık ı lar söy le yin ce
Hay di ço cuk lar lar lar lar lar
Yıl dız lar u yan sını gü lü şü müz den Çi çek ler bo yan sını lar
Yıl dız lar u yan dı gü lü şü müz den Çi çek ler bo yan dı lar
se vin ci miz den Ren gâ renk bay ram ol sun
mi De ni san
Yir Yir mi De ni san

Örnek nota 3.8 23 Nisan Şarkısı

Deney 1 Grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma/ hazırlık: Öğrenciler çember olmuşlardır. Öğretmen bir ses çıkararak etkinliği başlatmıştır. Öğrencilerde aynı sesi taklit etmişlerdir. Bu ses rüzgar, yağmur, araba, hayvan vb. herhangi bir şeyin sesi olabilir. Daha sonra öğretmen öğrenciler sesi çıkarırken onların arkasında dolaşmış ve farklı öğrencilere dokunmuştur. Dokunduğu öğrenciler sesi değiştirmiş ve diğer öğrenciler de değişen sesi fark ederek aynı sesi çıkarmışlardır. Etkinlikten sonra öğrencilerle birlikte söyleme ve çalma kuralları hakkında konuşulmuş ve eksik bilinenler tamamlanmıştır.

Canlandırma: 23 Nisan'ın anlam ve önemiyle ilgili konuşulmuş ve öğrencilere 23 Nisan Şarkısını seslendirecek bir koro için seçmeler yapılacağı söylenmiştir. Öncelikle hep beraber seçmelere hazırlanılmıştır. 23 Nisan şarkısının karaoke videosu yansıtılarak şarkı çalışılmıştır. Daha sonra öğrenciler 4 gruba ayrılmış ve her grubun seçmeler için hazırlanması istenmiştir. Gruplara birlikte söyleme kurallarının olduğu kağıt dağıtılmış ve şarkıyı bu kurallara uygun söylemeleri istenmiştir. Öğrenciler hazırlandıktan sonra

yarışma hep birlikte doğaçlanmıştır. Öğretmen sunucu rolünü üstlenmiştir. İlk grup şarkısını söylemiş diğer gruplar da jüri olmuştur. Şarkı söylendikten sonra jüri kurallara göre değerlendirmesini yapmıştır. En son grup da şarkısının söyledikten sonra kazanan grup belirlenmiştir.



Fotoğraf 3. 12 ve Fotoğraf 3.13 Deney 1 Grubu Karaoke Çalışması

Değerlendirme: Öğrenciler çember olmuşlardır. Öğrencilere hep birlikte şarkı söylerken hangi kurallara uydukları ve hangisine uymakta zorlandıkları hakkında konuşulmuştur.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin sınıfça birlikte şarkı söyleme kurallarına uymakta zorlandıkları, 4 er kişilik gruplarda ise daha uyumlu şarkı söyledikleri gözlenmiştir.

Deney 2 grubu (Orff Schulwerk)

Öğrenciler çember olmuşlardır. Öğretmen bir ritim başlatmış ve öğrencilerden de tekrar etmelerini istemiştir. Ara ara ritim öğretmen tarafından değiştirilmiş öğrencilerden de değişen ritmi fark ederek ritmi kaçırmadan tekrar etmeleri istenmiştir. Ritim değiştirme görevinin bir öğrenciye verileceği söylenmiş ve öğrencilerin gözleri kapalıyken bir öğrenci seçilmiştir. En son yapılan ritimden başlanmış ve seçilen öğrenci diğer arkadaşlarına fark ettirmeden ritmi 3 kez değiştirmeye çalışmıştır. Bu etkinlikten sonra daha önce öğrenilen

bir şarkı bir dize içten bir dize dıştan söylenmiştir. Öğrenciler Cici Köpeğim şarkısını söylemek istemişlerdir.

Öğrencilerle birlikte söyleme ve çalma kuralları hakkında konuşulmuş ve eksik bilgiler tamamlanmıştır. 23 Nisan'ın anlam ve önemi üzerinde durulmuş ve 23 Nisan şarkısı hep birlikte söylenmiştir. Şarkının ezgisi iyice öğrenildiğinde sınıf iki gruba ayrılmıştır. 1. grup şarkının ilk kısmına, ikinci grup ise şarkının ikinci kısmına çalgılarıyla eşlik hazırlamışlardır. Öğrencilerden eşlik yaparken birlikte söyleme ve çalma kurallarına dikkat etmeleri istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar eşliklerini sergilemişlerdir.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Grubun şarkıya eşlik çalışmalarının önceki çalışmalara göre daha uyumlu olduğu gözlenmiştir.



Fotoğraf 3.14 Deney 2 Grubu 23 Nisan Şarkısına Eşlik Çalışması

Kontrol grubu

Öğrencilere okullarda hangi belirli gün ve haftaların kutlandığı ve bunlarla ilgili ne gibi kutlamalar yapıldığı sorulmuştur. Belirli gün ve haftalarla ilgili öğrendikleri müzikler sorulmuş ve gönüllü öğrenciler bu şarkıları söylemişlerdir. Daha sonra çoğu öğrencinin bildiği Onuncu Yıl Marşı seçilmiş ve hep birlikte söylenmiştir.

Bu hafta 23 Nisan haftasına denk geldiği için 23 Nisan'ın anlam ve önemi üzerine konuşulmuş, 23 Nisan şarkısının öğrenileceği söylenmiştir. Şarkıya geçmeden önce birlikte

söyleme ve çalma kuralları hakkında konuşulmuş ve konuyla ilgili bilgi çalışma kitabından okunmuştur. Daha sonra 23 Nisan şarkısı bu kurallara uygun olarak hep birlikte söylenmiştir.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin bazılarının şarkı söyleme çalışmalarına katılmadıkları gözlenmiştir.

8. Hafta

Bu haftanın konusu “Müzik Kültürü” dür. Konuyla ilgili kazanım “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.” kazanımıdır.

Deney 1 Grubu (Yaratıcı Drama)

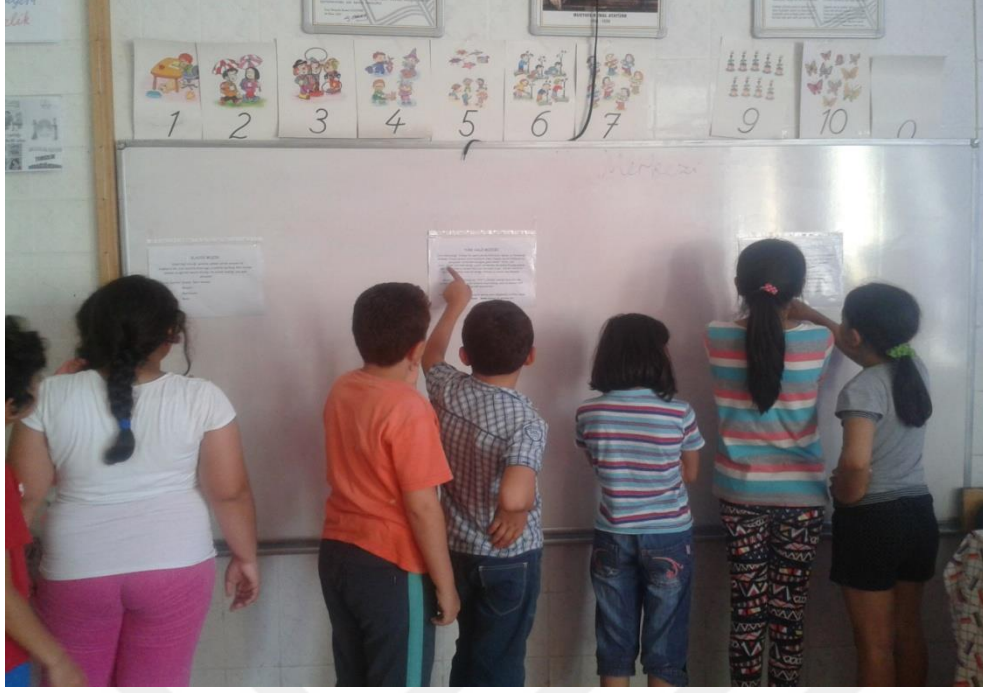
Isınma ve hazırlık: Öğrenciler alanda karışık bir şekilde yürürken günlük hayatta yaptıkları hareketlerden (diş fırçalama, yemek yeme, bisiklete binme vb.) bazılarını yapmaları istenmiştir.

İlk etkinlik bitince öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Her öğrenciden bir önceki yürüme etkinliğinde yaptıkları iki hareket belirlemeleri istenmiştir. Önce 1. gruba etkinliğe başlanmıştır. 1. gruptaki öğrenciler hareketlerini yaparken pop müzik çalınmış ve hareketlerini buna göre yapmaları istenmiştir. 2. gruba ise öğrenciler hareketlerini yaparken klasik müzik çalınmıştır.

Canlandırma: Öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır. Her gruptan öğrencilerin önceki etkinlikte seçtikleri 2 hareketi birleştirerek bir kombinasyon oluşturmaları istenmiştir. Verilen süre sonunda her grup sırayla gelerek hareketlerini sergilemiştir. Sergileme sırasında her gruba farklı türde (pop, klasik, marş, türkü, Türk Sanat Müziği) bir müzik çalınmış ve hareketleri müziğin türüne göre yapmaları istenmiştir.

Değerlendirme: Öğrencilere bugünkü etkinliklerde hangi türde şarkılar olduğu ve daha önce duymadıkları bir tür olup olmadığı sorulmuştur. Sınıfın değişik köşelerine etkinliklerde kullanılan şarkıların türleri hakkında bilgilerin olduğu kağıtlar asılmıştır. Öğrencilerden bu bilgileri okumaları ve beğendikleri türün önünde durmaları istenmiştir. Öğrenciler neden o türü beğendiklerini söylemişlerdir.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin ısınma ve canlandırma etkinliklerinde çok eğlendikleri gözlenmiştir.



Fotoğraf 3.15 Deney 1 Grubu Müzik Türleri Hakkında Bilgi Edinme

Deney 2 grubu (Orff Schulwerk)

Öğrenciler alanda karışık olarak yürümüş ve bir topu elden ele vermişlerdir. Bu sırada değişik türlerde şarkılar çalmıştır. Şarkı durduğunda top kimin elindeyse o kişi oyundan çıkmıştır. Farklı türde (marş, pop, türkü, klasik, Türk sanat müziği) toplam beş şarkı çalınmış ve oyun bitmiştir. Öğrencilere etkinlikte hangi tür müzikler olduğu sorulmuştur.

Öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Her gruba birinci etkinlikte dinlenen şarkılardan biri verilmiştir. Gruplardan sırayla ortaya konulan çeşitli Orff çalgılarından kendi türlerine uygun olabilecek üç tanesini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra her gruptan kendi türüne uygun kısa bir ezgi oluşturmaları istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar ezgilerini sergilemişlerdir.

Son olarak öğrencilerle ders boyunca dinlenen şarkıların türleri hakkında konuşularak, ne tür müzikleri dinledikleri sorulmuştur.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin ilk etkinlikten çok hoşlandıkları gözlenmiştir. Fakat müzik türüne yönelik doğaçlama çalışmasında bütün grupların zorlandığı gözlenmiştir.

Kontrol grubu

Öğrencilere hangi müzikleri dinledikleri sorularak derse başlanmıştır. Daha sonra öğrencilere müzik türlerinin neler olduğu sorularak öğrenci çalışma kitabındaki etkinliğe Türk halk müziği, klasik Türk müziği ve Türk pop müziğine ait bildikleri örnekleri yazmaları istenmiştir.

Öğrencilere farklı türlerde (marş, pop, türkü, klasik, Türk sanat müziği) müzikler dinletilmiş ve müzik türleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu türler arasında en çok hangisini beğendikleri sorulmuştur.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin beğendikleri müzik türü hakkında konuşmaktan hoşlandıkları gözlenmiştir.



Fotoğraf 3.16 Kontrol Grubu Çalışma Kitabı Etkinlikleri

9. Hafta

Bu hafta da müzik kültürü konusuna devam edilmiştir. Konuyla ilgili kazanım “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımıdır.

Deney 1 Grubu (Yaratıcı Drama)

Isınma ve hazırlık: Öğrencilere alanda karışık bir şekilde yürüyecekleri ve bu sırada da bir müzik çalacağı söylenmiştir. Müzik durduğunda o müzikle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir heykel formu almaları istenmiştir. Sırayla 5 farklı türde (pop, klasik, türkü, marş ve türk sanat müziği) müzik dinletilmiş ve müzik her durduğunda öğrenciler o müzikle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir form almışlardır.

Canlandırma: Öğrenciler 3 gruba ayrılmışlardır. Gruplara bir müzik dinletilmiş ve müzikle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir klip hazırlamaları istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar doğaçlamalarını sergilemişlerdir.



Fotoğraf 3.17 Müziğin Hissettirdiklerini Anlatan Klip Çalışması

Değerlendirme: Öğrencilerden aşağıdaki anketi doldurmaları istenmiştir.

En çok sevdiğim müzik türü.....çünkü.....

En az sevdiğim müzik türüçünkü.....

Pop müzik dinlediğimde kendimi.....hissederim.

Klasik müzik dinlediğimde kendimi.....hissederim.

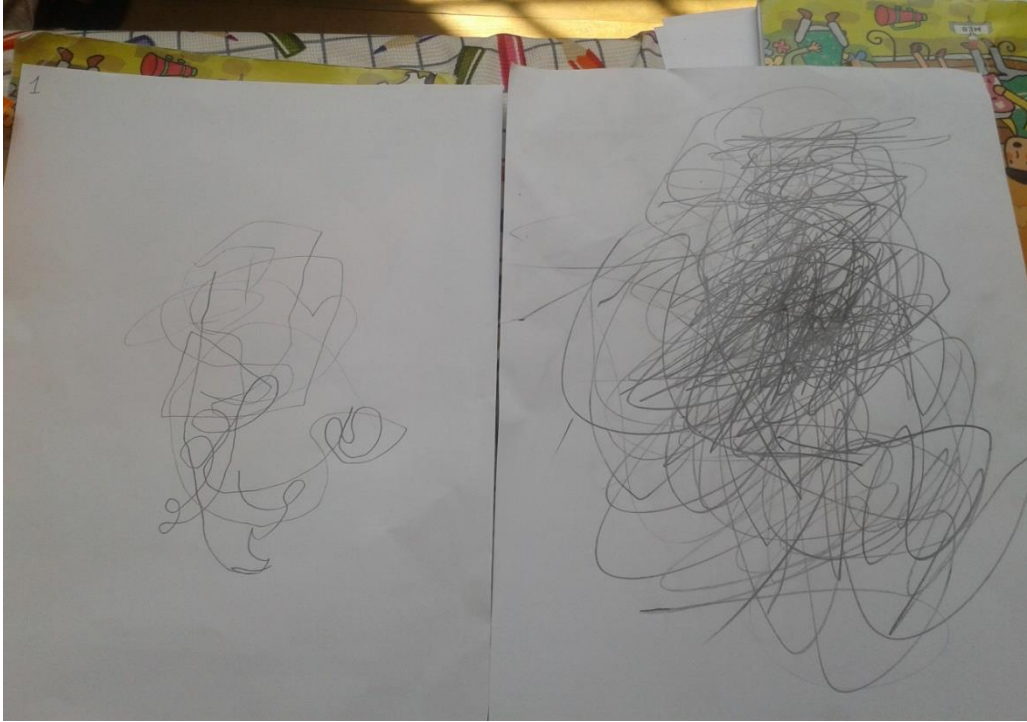
Türkü dinlediğimde kendimi.....hissederim.

Marş dinlediğimde kendimi.....hissederim.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin doğaçlamalarına bakıldığında dinledikleri müziğin onlarda aynı duygu ve düşünceleri uyandırdığı görülmüştür.

Deney 2 Grubu (Orff Schulwerk)

Öğrencilerden sıralara oturmaları istenmiş ve öğrencilere iki tane boş A4 kağıdı dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve çalan müziğin onlarda uyandırdığı hisleri kalemle boş kağıda çizmeleri istenmiştir. İlk önce klasik müzik daha sonra ise pop müzik dinletilmiştir. Öğrencilerin pop müzik ve klasik müzikte çizdikleri çizgiler karşılaştırılmış ve buna göre yorumlar yapılmıştır.



Fotoğraf 3.18 Deney 2 Grubu Klasik ve Pop Müziğin Hissettirdiklerini Çizgiyle İfade Etme

Öğrenciler 5 gruba ayrılmıştır. Her bir gruba bir duygu (üzüntü, sevinç, şaşkınlık, heyecan, korku) verilmiş ve her grup ritim çalgılarıyla o duyguyu anlatan bir ritim oluşturmuştur. Bu etkinlik bir sonraki etkinliğe hazırlık amacıyla yapılmıştır. Aynı gruplarla çalışmaya devam edilmiştir. Gruplara bir müzik dinletilmiş ve müzikle ilgili duygu ve düşüncelerini bedenlerini ve ritim çalgılarını kullanarak oluşturdukları ritimlerle ifade etmeleri istenmiştir. Verilen süre sonunda gruplar doğaçlamalarını sergilemişler ve diğer gruplar da anlatılmak istenilen duygu ve düşünceleri tahmin etmişlerdir.

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Öğrencilerin ilk etkinlikten çok keyif aldıkları gözlenmiştir.

Kontrol Grubu

Öğrencilere “Bayrağım” marşı söylenmiş ve marşlar hakkında bilgi verilmiştir. Bayrağım Marşı'nın sözlerinden yola çıkarak bayrağımızın önemi üzerinde durulmuştur. Marş öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Öğrencilere farklı marşlar dinleterek marşların konularıyla ilgili öğrencilerin görüşleri alınmış ve marşları dinlerken neler hissettiklerine dair konuşulmuştur.

Öğrencilere farklı yörelerden türküler dinletilmiş ve türküler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin türküler hakkındaki görüşleri alınmıştır. “Ha Bu Karadeniz” adlı şarkı öğrencilere öğretilmiş ve şarkı hep beraber söylenmiştir. Daha sonra şarkının konusu hakkında konuşulmuş ve öğrencilerden şarkının hissettirdiği duygu ve düşünceleri söylemeleri istenmiştir.

BAYRAĞIM

Söz ve Müzik: Saip Egüz

Orta

1. Al bay ra ğım al bay ra ğım
2. Al bay ra ğım al bay ra ğım

Gök ler ay de yük sel bay ra ğım
Ey ay yıl diz lı bay ra ğım

Sen ca nım sın sen ka nım sın
Sen be nim sin her şe yim sin

Va ta nım sın al bay ra ğım
Bin ta sc lam sa na bay ra ğım

Örnek nota 3.9 Bayrağım Marşı

HA BU DENİZ (KARADENİZ)

Söz ve Müzik: Hüseyin Demirçe

Çabuk

1. Bin dum tek ne ye a çil dum bu de ni ze
2. Geç tim dü me ne çe vir dim sa ğa so la
3. Tut tum ba li ği dö ne yi rum li ma na
4. Bu yıl da be re ket li ha bi zim ka ra de niz

Ha bu de niz mas ma vi i çi ba lık oy na yi

Örnek nota 3.10 Ha Bu Deniz Şarkısı

Ders 40 dakikada tamamlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin şarkı söyleme etkinliklerine katılımın az olduğu gözlenmiştir.

10. Hafta

Deneyisel uygulamalar sonunda deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Gruplardan elde edilen müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği skewness- kurtosis değerlerine bakılarak incelenmiştir. Grup puanlarının skewness kurtosis değerlerinin (+2, -2) aralığında olması puanların normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Grupların Skewness Kurtosis değerleri Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarının Skewness Kurtosis Değerleri

Grup	Öntest (Skewness-Kurtosis)	Sontest (Skewness-Kurtosis)
Deney 1	-.506, -.613	-.297, -.814
Deney 2	-2.6, 7.7	-.908, -.303
Kontrol	-.418, -1.54	-1.17, -.74

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi deney 1 grubu ile kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Deney 2 grubunun sontest puan ortalamalarının normal dağılıma yakınlık gösterdiği, öntest puan ortalamalarının ise normal dağılımdan uzaklaştığı söylenebilir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılacak analizler grupların öntest ve sontest puan ortalamalarının normalliğine göre belirlenmiş ve tüm analizlerde manidarlık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Deneyssel uygulamalar öncesi grupların müzik dersine yönelik tutum puanlarının özdeşliğini belirlemek için öntestler yapılmıştır. Her üç gruba müzik dersine ilişkin tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen öntest puan ortalamalarına non parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin yapılma nedeni, bağımsız üç grup ortalaması olması ve deney 1 ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları normal dağılıma yakın bir dağılım gösterirken deney 2 grubunun normal dağılımdan uzak bir dağılım göstermesidir. Bu test iki ya da daha çok bağımsız örneklemden alınan puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test eder. Bu analiz tüm alt örneklem gruplarında normallik ve varyansların eşitliği durumları sağlanmadığında tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir (Büyüköztürk, 2013). Elde edilen bulgular Tablo 3.3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Deney 1	15	23.43	2	.38	.82
Deney 2	16	25.69			
Kontrol	16	22.84			

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının müzik dersine yönelik tutum öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır $\chi^2(sd=2, n=47)= 0.38, p=0.82$. Bu analiz sonuçları deney ve kontrol gruplarının müzik dersine yönelik tutum puanları açısından özdeş olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının müzik dersine ilişkin tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak amacıyla One Way Anova yapılmıştır. Bu analizin yapılma nedeni deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının hepsinin son test puan ortalamalarının normal dağılıma yakın bir dağılım göstermesi ve bağımsız üç grup ortalaması olmasıdır. Büyüköztürk’e (2013) göre One Way Anova ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test eder. Anova’nın uygulanabilmesi için ortalamaları karşılaştırılacak olan örneklemelerin ilişkisiz olması, ve bağımlı değişkende etkisi açıklanacak her bir örneklem grubunun normal dağılım göstermesi gerekmektedir.

Deney 1 grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar T Testi yapılmıştır. Bu testin yapılma nedeni aynı gruptan farklı zamanlarda alınan puan ortalamalarının karşılaştırılacak olması ve grubun öntest ve son test puan ortalamalarının normal dağılıma yakın bir dağılım göstermesidir. Büyüköztürk’e (2013) göre bağımlı gruplar t testi ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde fark gösterip göstermediğini test eder. Bu testin yapılabilmesi için ilişkili olan iki ölçüm setine ait puanların normal dağılım göstermesi gerekir.

Deney 2 grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bu testin yapılma nedeni aynı gruptan farklı zamanlarda alınan puan ortalamalarının karşılaştırılacak olması ve grubun öntest puan ortalamasının normal dağılımdan uzak bir dağılım göstermesidir. Büyüköztürk’e (2013) göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eder. Puanların normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine kullanılır.

Kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Bu testin yapılma nedeni aynı gruptan farklı zamanlarda alınan puan ortalamalarının

karşılaştırılacak olması ve grubun hem öntest hem de sontest puan ortalamalarının normal dağılıma yakın bir dağılım göstermesidir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu bulunan bulgular araştırmanın alt problemlerine göre açıklanarak yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının müzik dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Deney 1, deney 2 ve kontrol grupların deneysel müdahale sonrasında müzik dersine ilişkin tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way Anova yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Dersine İlişkin Tutum Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin One Way Anova Sonuçları

Varyans kaynağı	n	Ortalama	Standart sapma	F	Sd	p	η^2
Deney1	15	95.6	3.45	9.869	2	.000	.309
Deney 2	16	95.9	4.29				
Kontrol	16	83.5	14.42				

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark vardır, $F(2)=9.869$, $p=.000$, $\eta^2= .309$. Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C yapılmıştır. Buna göre kontrol grubunun müzik dersine yönelik puan ortalamasının deney 1 ve deney 2 gruplarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Deney 1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Söz konusu farka ilişkin eta kare değerlendirildiğinde etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney 1 grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Yaratıcı drama uygulamalarına dayalı müzik öğretimi alan deney 1 grubunun müzik dersine ilişkin tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar T Testi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Deney 1 Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

MDTÖ Puanı	n	Ortalama	S	Sd	t	p
Öntest	15	92.20	5.97	14	-2.27	.039
Sontest	15	95.66	3.45			

Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi yaratıcı drama uygulamalarıyla müzik öğretim programı alan deney 1 grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır, $t(14) = -2.27$, $p = .039$. Deney 1 grubunun deney sonrası puan ortalamaları, deney öncesi puan ortalamalarından daha yüksektir. Söz konusu farka ilişkin eta kare değerlendirildiğinde etkinin yüksek olduğu söylenebilir ($\eta^2 = .26$)

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney 2 grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Orff Schulwerk uygulamalarına dayalı müzik öğretimi alan deney 2 grubunun müzik dersine ilişkin tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Deney 2 Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Öntest- sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	3	9.67	29.00	1.76*	.078
Pozitif sıra	12	7.58	91.00		
Eşit	1				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi Orff Schulwerk uygulamalarıyla müzik öğretim programı alan deney 2 grubunun müzik dersine ilişkin tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($z=1.76$ $p=.078$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Kontrol grubunun müzik dersine ilişkin tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar T Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Kontrol Grubunun Müzik Dersine İlişkin Tutum Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

MDTÖ Puanı	n	Ortalama	S	Sd	t	p
Öntest	16	92.00	5.96	15	2.77	.014
Sontest	16	83.50	14.42			

Tablo 4.4’ de görüldüğü gibi kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır, $t(15)=2.77$, $p=.014$. Kontrol grubunun deney sonrası puan ortalamaları, deney öncesi puan ortalamalarından daha

düşüktür. Söz konusu farka ilişkin eta kare değerlendirildiğinde etkinin yüksek olduğu söylenebilir ($\eta^2 = .33$)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yapılmıştır.

Araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Deney öncesinde yapılan öntestler sonucunda grupların müzik dersine yönelik tutum puanlarının özdeş olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının müzik dersine yönelik tutum sonrest puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının uygulanan yöntem ve yaklaşıma göre farklılaştığı görülmüştür. Söz konusu bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerde 1) Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi alan deney 1 grubu ile kontrol grubu arasında deney 1 grubu lehine 2) Orff-Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi alan deney 2 grubu ile kontrol grubu arasında deney 2 grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi alan deney 1 grubu ile Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi alan deney 2 grubunun sonrest puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi yapılan deney 1 grubunun öntest ve sonrest puanları arasında sonrest lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik dersi yapılan deney 2 grubunun deney sonrası puanlarındaki artış anlamlı değildir. Kontrol grubunun deney sonrası puanlarında ise bir düşüş söz konusudur ve bu düşüş istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuçlara göre yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumlu etkilere sahipken, Orff Schulwerk yaklaşımın öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede tam etkili olmadığı görülmektedir.

Yaratıcı dramanın müzik derslerinde kullanımının öğrencilerin müziksel beceriler ve müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen Akyüzlüer (2007) bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, yaratıcı drama yöntemin öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca yaratıcı dramanın diğer derslerde de yöntem olarak kullanımının geleneksel yöntemlere göre derslere yönelik tutumları olumlu yönde etkileyen bir yöntem olduğu görülmektedir (Debreli, 2011; Ormancı, 2011; Kadan, 2013; Ütkür, 2012; Yılmaz Arıkan, 2011).

Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumlarını geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilemesinin sebebi; dramanın çocuklara sağladığı özgür ortam sayesinde oyun, dans ve hareket yoluyla doğaçlama olarak kendilerini müzikal yönden ifade ederken aynı zamanda eğlenmeleri olabilir. Okvuran'a (2001) göre dramada oyun oynadığının bilincinde olan çocuk bu durumdan çok büyük zevk alır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde dramanın en büyük işlevi eğlenme ve mutluluk hissidir.

Orff Schulwerk yaklaşımının okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik tutumlarına etkisini inceleyen Kuşcu, Kayılı ve Barışeri'ne (2013) göre, Orff-Schulwerk yaklaşımının geleneksel yöntemlere göre okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Carl Orff'un yaklaşımını oluştururken esinlendiği ve Orff Schulwerk yaklaşımıyla bir çok ortak noktası bulunan Dalcroze Eurythmics yönteminin öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen Özmenteş (2005) Dalcroze Eurythmics yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının gelişiminde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Uygulamalı ritim eğitiminin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini inceleyen Apaydın (2010), uygulamalı ritim eğitiminin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Orff Schulwerk uygulamalarının öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilemesinin nedeni Orff Schulwerk yaklaşımının temeli ritme, müziksel doğaçlamaya ve oyuna dayanan yapısı olabilir. Oyun oynama, şarkılara eşlik hazırlama, doğaçlama yapma, bedeni kullanarak ritimler üretme vb gibi bir çok etkinlik yoluyla çocuklar müziksel kavramları keşfetmeye çalışırken aynı zamanda da eğlenirler. Orff Schulwerk yaklaşımının temelinde bulunan ritim eğitimi

Dünder'a (2003) göre müzik öğrenme sürecini hızlandırma ve daha zevkli hale getirme açısından önemlidir. Şenol'a (2013) göre Orff Schulwerk'in bir hedefi de oyunlar yoluyla çocukların hoşça zaman geçirerek kendilerini geliştirmeleri ve deneyimler yoluyla yeni şeyler öğrenmeleridir.

Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi alan deney 2 grubunun sonteste kontrol grubuyla arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Grubun deney sonrası tutum puanlarında artış olmuştur fakat bu artış anlamlı değildir. Bu durumun nedeni deney 2 grubunda uygulamalar sırasında yaşanan güçlükler olabilir. Grupta genel olarak öğrencilerin dikkatlerini toplamada güçlük yaşanmıştır. Öğrenciler etkinliklerden hoşlanmasına rağmen özellikle grup çalışmalarında bazı öğrenciler çok ilgisiz kalmış ve etkinliklere uyum sağlamamışlardır. Bu durum diğer öğrencilerin de motivasyonunu olumsuz etkilemiş olabilir.

Deney 2 grubunda yaşanan diğer bir güçlük ise bazı öğrencilerin çalgıyla ya da bedenle grupça yapılan ritim eşlik çalışmalarında gruba uymakta zorlanmalarındır. Taylor (2011) öğrencilerin grupça yaptıkları ritimler basit olsa bile genellikle ritimleri yapmakta acele ettiklerini ve grubun düzenini bozduklarını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerde kaygı yaratmış ve ilgilerinin azalmasına sebep olmuş olabilir.

Yaratıcı drama yöntemiyle müzik öğretimi alan deney 1 grubunun müzik dersine yönelik son test puanları ile Orff Schulwerk yaklaşımıyla müzik öğretimi alan deney 2 grubunun müzik dersine yönelik son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk yaklaşımın birbirine benzeyen bir çok yönü olmasından kaynaklanmış olabilir. Soysalan (2013) yaratıcı drama ve Orff Schulwerk yaklaşımının, yeni olana ulaşmak için denemeler yapma ve bunları grup çalışmalarında sergileme, empati ve iletişim becerilerini geliştirme, çalışmalar öncesinde kişilerin yeni şeyler öğrenmeye hazır olmaları için bedeni ve zihni hazırlamaya yönelik ısınma etkinlikleri yapma gibi yönlerden benzer olduklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak her iki yaklaşımın da grup çalışması, doğaçlama ve oyuna dayandığı, süreç boyunca katılımcıların aktif olduğu ve yaratıcılığın ön planda olan beceri olması da eklenebilir.

Uygulamalar öncesinde müzik dersine yönelik tutum puanları yüksek olan kontrol grubunun müzik dersine yönelik tutumundaki düşüşün uygulanan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çilden'e (2001) göre müzik derslerinde sağlanan çeşitlilik

motivasyon için doğal bir yoldur. Kontrol grubundaki öğrencilerin derste pasif durumda bulunmaları, sürekli aynı yöntemlerle ders yapılmış olması ve farklı materyaller kullanılmaması öğrencilerin dersten sıkılmalarına neden olmuş olabilir. Derslerde düz anlatım yoluyla öğrencilere bilgiler aktarılmış, soru cevap yoluyla verilmek istenen kavramlar öğrencilere fark ettirilmeye çalışılmıştır. Şarkılar kulaktan tekrar yoluyla öğretilmiş, bazı şarkılarda düzenli vuruşlarla eşlikler yapılmış ve yalnızca öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle sınırlı kalmıştır. Müzik eğitiminde geleneksel yöntemlerle farklı yöntem ve yaklaşımların tutum üzerindeki etkisini inceleyenlerden biri olan Çizmeci (2006) aktif öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarıyla müzik eğitimi yapılan okullarla yapılmayan okullardaki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını inceleyen Özcan (2007), yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamaları yapılan okullardaki öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla yaratıcı drama yöntemi ve Orff Schulwerk yaklaşımı öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını geliştirmek için müzik eğitiminde kullanılabilir.

2006 yılında geliştirilen ilköğretim müzik dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı yapılandırıcılık yaklaşımıyla yeniden düzenlenmiştir. Orff Schulwerk yaklaşımıyla birlikte Kodaly, Dalcroze gibi özel müzik öğretim yöntemlerine ve genel öğretim yöntemlerine öğrenme öğretme süreçlerinde yer verilmiştir. Bu yöntem ve yaklaşımlarla ilgili programdaki 1., 3., 5. ve 8. sınıf öğrenme öğretme süreçlerini değerlendiren Yücesoy (2011) öğrenme ve öğretme süreçlerinin genel olarak Orff Schulwerk yaklaşımına uygun olduğunu belirterek, Orff Schulwerk yaklaşımı, Kodaly ve Dalcroze yöntemlerinin hep birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerinin % 66' sını kapsadığını ifade etmiştir. Yücesoy'a (2011) göre bu yöntem ve yaklaşımlarla ilgili kavramsal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer almamaktadır. Öğrenme öğretme süreçlerinde hangi yaklaşım ya da yöntemlerin kullanıldığı ve bunların nasıl kullanılacağı belirtilmemiştir. Ayrıca bu yöntem ve yaklaşımlar öğrenme öğretme süreçlerinin bütününde değil, bir kısmını kapsar şekilde kullanılmıştır. Yücesoy (2011) bu konulardaki eksikliklerin giderilmesinin ve öğrenme öğretme süreçlerinin yaklaşımlara uygun olarak yapılandırılmasının kazanımların daha iyi sağlanmasına katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir.

Müzik programındaki bu belirsizlik özellikle sınıf öğretmenlerinin programı uygulamasında sıkıntılar yaratabilir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde zorlandıkları ve kendilerini bu konuda yetersiz buldukları bilinmektedir. Arıcı (2011) sınıf öğretmenlerinin 2006 müzik öğretim programını uygulama yeterliliğine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olmadığını ifade etmiştir. Okan (2010) da sınıf öğretmenlerinin hem müzik etkinliklerini planlama hem de uygulamaları gerçekleştirme düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Kansu (2010) müzik programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61 i Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemleri konusunda yeterli niteliklere sahip olmadıklarını belirtmiştir (Akt.: Arıcı, 2011). Holden ve Botton (2006) da sınıf öğretmenlerinin diğer alanlara kıyasla müzik konusunda kendilerine güvenlerinin daha düşük olduğu ifade etmiş ve sınıf öğretmenlerinin çocukların müzik eğitiminde daha etkili olabilmesi için yapılacak uzun süreli eğitimlerle müzikal açıdan desteklenmesi gerektiği belirtmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi ve Orff Schulwerk yaklaşımı grup çalışması ve doğaçlama gibi süreçler içerdiği için özellikle çocuklarda uygulamalar için fazla zamana ihtiyaç olabilir. Müzik dersleri 40 dakika olduğu için deney ve kontrol grubu ders planları 40 dakika olarak planlanmıştır. Bazı çalışmalarda çocuklar doğaçlama için daha çok süreye ihtiyaç duymuşlardır. Arıcı (2011) 2006 müzik programının başarılı olabilmesi için programın öğretmenlere daha iyi tanıtılması, öğretmen yeterliliklerinin artırılması, müzik dersinin bütün sınıflarda uzmanlar tarafından verilmesi, ders saatinin artırılması ve fiziki koşulların iyileştirilmesine gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Toraman (2013) yetersiz ders saati, fiziksel ortam ve materyal, öğrencilerin ön öğrenmelerindeki farklılıkların müzik programın amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Uygulamacılara yönelik öneriler:

1) Müzik eğitiminde başarının tam olarak sağlanabilmesi için duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi konusuna önem verilmesi gerekir. Bu nedenle derslerde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar seçilirken tutum, ilgi, motivasyon vb. gibi duyuşsal özelliklerin gelişimi de düşünülmelidir.

2) Orff Schulwerk yaklaşımı, Kodaly ve Dalcroze yöntemleri gibi çağdaş müzik öğretim yöntemleri 2006 (1-8. Sınıflar) Müzik Öğretim Programı'nda yer almaktadır. Bunlara ek olarak yaratıcı drama yöntemine de programda yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1)İlkokul müzik eğitiminde farklı yöntem ve yaklaşımların (Örneğin, Kodaly yöntemi) öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.

2) Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk uygulamalarının okul öncesi ve ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.

3)Orff Schulwerk uygulamalarının öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri, tutumları orta düzeyde olan öğrenciler üzerinde incelenebilir. Böylece Orff Schulwerk yaklaşımının öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri daha net açığa çıkarılabilir.

4) Yaratıcı drama ve Orff Schulwerk yaklaşımının tutum dışındaki duyuşsal özellikler (ilgi, motivasyon, özyeterlilik gibi) üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.

5) Orff Schulwerk ve yaratıcı drama uygulamaları hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri alınabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adam, P. (2009). Orff-schulwerk with and without orff instruments. *Teaching Music*, 16 (5), 48.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-27.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Apaydın, Ö. (2010). *İlköğretimde uygulamalı ritim eğitiminin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Akyol, A. K. ve Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 1-9.
- Arıcı, İ. (2011). *2006 müzik öğretim programının uzman ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arkonaç, S. A. (2008). *Sosyal psikolojide insanları anlamak* (1. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, A. ve Tenkoğlu, T. (2007). Sınıf öğretmenlerinin müzik algılarının öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarına etkisi. Ş. Yaşar (Ed.), *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (265-269). Anadolu Üniversitesi.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baldwin, P. ve Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama* (1st ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Balım, A. G., Sucuoğlu, H. ve Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçęinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(25), 33-41.
- Banks, S. (1982). Orff-schulwerk teaches musical responsiveness. *Music Educators Journal*, 68(7), 42-43.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi* (5. basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, E., Özgöl, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağılı, H., Demir, K., vd. (1999). *İlköğretim drama 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri* (4. basım). İstanbul: Avcıol Basın Yayın.
- Bilen, S., Özevin, B. ve Uçal Canakay, E. (2011). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi* (2. basım). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Boswell, J. (1991). Comparisons of attitudinal assessments in middle and junior high school general music. *Bulletin of the council for Research in Music Education*, 108, 49-57.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı* (18. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2011). Gelişimin temelleri. G. Can (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s.19-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cunha, J. C. ve Carvalho, S. (2012). Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education-A Case Study Based on Flow Theory. *Proceedings of 12th ICMPC/8th CESC SM*, 234-241.

- Cümbüş Auernig, F. (2013) Çocuklarla ses eğitimi. K. O. Koçak ve N. Laslo (Ed.). Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler (s.27-37). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Çevik, B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden orff öğretisine genel bir bakış. *BAÜ FBE Dergisi*, 9 (1), 95-100.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-8.
- Çimşir, Ö. (2013). Eğitimci eğitimi ve iletişim. K. O. Koçak ve N. Laslo (Ed.). Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler (s. 37-45). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Çizmeci, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demir, S.B. ve Koç, H. (2013). Coğrafya dersi tutum ölçeği : geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 1765-1777.
- Dilşeker, Z. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duatepe, A., ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (16), 45-52.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı dramının bir ögesi lider. Ö. Adıgüzel (Ed.). Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar (s. 92-104). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ekici, T. (1998). *Orff çalgıları ve müzik eğitiminde kullanım yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erden, M. ve Akman, Y. *Eğitim psikolojisi* (5. basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan Kaya, S. (2014). *Ortaokul 8. sınıflarda matematik dersi geometrik cisimler ve yüzey alanları alt öğrenme alanlarının orff yaklaşımıyla öğretiminin akademik*

- başarı ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fraze, J., Kreuter, K. (1987). *Discovering orff*. Newyork: Schott Music Corporation.
- Funk, D. J. (1985). *A descriptive analysis of music attitudes, music aptitude, and music experiences of students ages six to eight in the montana migrant children's education program* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kent State University, Ohio, USA
- Gedikli, E. (2003). *Müzik eğitimi* (1. basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ghazali, G. M., ve McPherson, G. E. (2009). Malasian children's attitudes towards learning music. *Music Education Research*, 11 (2), 193-219.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing, dance* (2nd ed.). USA: Schott Music Corporation.
- Gourgey, A. F. (1985). The Impact of an Improvisational Dramatics Program on Student Attitudes and Achievement. *Children's Theatre Review*, 34 (3), 9-14.
- Göğüş, G. (2009). *Müzik öğretimi ve yöntemleri*. Bursa: Star Ajans Matbaacılık.
- Gök, M. (2012). *Müzik eğitiminde 5E modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji* (3. basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (7) 1, 1159-1177.
- Gönen, M. (1999). Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 34-42). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 138-151.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri* (6. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

- Gürgen, E.(2007).*Orff- schulwerk ve kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hedden, S. K. (1982). Prediction of music achievement in the elementary school. *Journal of Research in Music*, 30 (1), 61-68.
- Hoffer, C. R. (1993). *Introduction to music education* (2nd ed.). Illinois: Waveland Press.
- Holden, H. ve Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non music specialist. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- İnceel, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile türkçe ve müzik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalay, A. (2013). *Ritme dayalı müzik öğretim programının öğrencilerin akış deneyimleri, müzik dersi başarıları ve müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Karaköse, G. (2011). *Orff eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ile müzikal özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okulöncesi eğitimde doğaçlama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karkın, A. M. (2008). Yaratıcılık kavramı ve müzik eğitiminde yaratıcılığın rolü ve önemi. *Sanat Dergisi*, 14, 1-5.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 23-35.
- Kocaaslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.
- Kpolovie, J., Joe, A. İ. ve Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 1 (11), 73-100.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lacroix, S. E. (2002). *The effect of an integrated curriculum on fourth graders' achievements in and attitude toward music instruction* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Rhode Island and Rhode Island College, Rhode Island, USA.
- Lai, M. (2015). *An action research of applying orff-schulwerk in tonal sensibility and singing ability for third graders*. <http://ndltd.ncl.edu.tw/handle/41002673463453324249> adresinden 04 Mart 2016'da alınmıştır.

- Michelli, M. P. (2013). *The relationship between attitudes and achievement in mathematic among fifth grade students*.
http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1162&context=honors_theses
adresinden 05.03.2016'da alınmıştır.
- Nacakçı, Z. (2006, Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*.
Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Denizli
- Okan, S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Okvuran, A. (2002). Drama dersinin yapılandırılması ve içeriği. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 487-491). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S., G., (2007). İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,134-139.
- Önder, A. (2006). Eğitici dramada rol oynamanın eğitim açısından önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 133-143.
- Önder, S. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf müzik dersinin drama ile birleştirilerek işlenmesi ve öğrenme farklılıklarının tespit edilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdoğan, E. (2008). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 4. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutum ve başarısına etkisi: bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve küme destekli bireyselleştirme tekniği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri, İzmir.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 353-360.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar* (s. 300-311). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Öztürk Zayimoğlu F. ve Coşkun, M. (2015, Nisan). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Bilimleri Dergisi*, 239-251. http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/769154094_17 adresinden 05.03.2016'da alınmıştır.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Iowa, Iowa City, USA.
- Phillips, K. H. ve Aitchison, R. E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction on attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 137, 32-42.
- Pogonovski, L. M. (1985). Attitude assessment of upper elementary schools in a process-oriented curriculum. *Journal of Research in Music Education*, 33 (4), 247-257.
- Sağlam, T. (2003). *Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı?*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/186/1444> adresinden 06 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Salmon, S. (2012). *Musica humana-thoughts on humanistic aspects of orff schulwerk*. https://www.academia.edu/23575610/MUSICA_HUMANA_-

_Thoughts_on_humanistic_aspects_of_Orff-Schulwerk adresinden 05 Mart 2016' da alınmıştır.

San, İ. (1989). *Eğitimde yaratıcı drama*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6181> adresinden 05 Mart 2016' da alınmıştır.

Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Sever, Ö. (2010). *İlköğretim 3. sınıf müzik dersi müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının edinilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Shamrock, M. (1997). Orff-schulwerk: an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6), 41-44.

Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Soysalan, Y. (2013). Yaratıcı müzikli tiyatro: pedagojik aşamalar. K. O. Koçak ve N. Laslo (Ed.). *Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler* (s.69-81). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Svengalis, J. N. (1978). *Music attitude and the preadolescent male* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Iowa, Iowa City, USA.

Şenol, A. (2013). İstanbul Anadolu yakasındaki anaokullarında altı yaş grupları ile orff schulwerk uygulamaları. K. O. Koçak ve N. Laslo (Ed.). *Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler* (s.89-97). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, D. M. (2011). Orff ensembles: benefits, challenges and solutions. *General Music Today*, XX (X), 1-5.

Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının dalcroze, kodaly ve orff yaklaşımıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turanlı, S. (2012). *Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve görsel sanatlar dersine karşı tutumlar üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. basım). Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uslu, M. (2013). Müzik eğitiminin yaratıcılık boyutu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 71-80.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, R.A. ve Somers, J.W. (2012). *Hümanist eğitim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, B. A. (2012). *İlköğretim müzik 4-5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly yöntemi ile müzik eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz Arıkan, E. N. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yiğit, E. F. (2000). *Müzik eğitiminde kodaly metodu'nun rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yücesoy, G. (2011). *İlköğretim müzik dersi öğretmen kılavuzlarında yer alan öğrenme-öğretme etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability?. *Physical Educator*, 60 (2), 50-56



EK 1. MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Az katılıyorum	(2) Katılmıyorum	(1) 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 derstir.					
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 derslerinde 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. ÖRNEK DERS PLANLARI

ORFF SCHULWERK ÖRNEK DERS PLANI

Kazanım: Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.

Süre: 40 dk.

Yöntem: Grup çalışması, doğaçlama

Araç- gereç: klasik, pop, türkü, marş, türk sanat müziği örnekleri, çeşitli orff çalgıları

SÜREÇ

1. Etkinlik: Öğrenciler alanda karışık olarak yürür ve bir topu elden ele verirler. Bu sırada değişik türlerde şarkılar çalınır. Şarkı durduğunda top kimin elindeyse o kişi oyundan çıkar Farklı türde (marş, pop, türkü, klasik, Türk sanat müziği) toplam beş şarkı çalındığında oyun biter. Öğrencilere oyundan sonra oyun sırasında hangi tür müzikler çaldığı sorulur.

2. Etkinlik: Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Her gruba ilk etkinlikte dinlenen müzik türlerinden biri verilir. Her gruptan ortaya konan çeşitli orff çalgılarından kendi türlerine uygun olduğunu düşündükleri 3 çalgı seçmeleri istenir.

3. Etkinlik: Her grup seçtiği çalgılarla kendi müzik türüne ait kısa bir ezgi oluşturur. Her grup verilen süre sonunda ezgisini sergiler.

4. Etkinlik: Öğrencilere ders boyunca dinlenen şarkıların türleri hakkında bilgiler verilir ve öğrencilerle dinledikleri müzik türleri hakkında konuşulur.

YARATICI DRAMA ÖRNEK DERS PLANI

Yer: 4-C sınıfı

Konu: Müzik kültürü

Grup: 15 , 4. Sınıf öğrencisi

Süre: 40 dakika

Yöntem: Yaratıcı drama

Teknikler: Doğaçlama, rol oynama

Araç- gereçler: klasik, pop, türkü, marş, Türk sanat müziği örnekleri

Kazanım: Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.

SÜREÇ

I. Isınma/Hazırlık

1.Etkinlik: Öğrenciler alanda karışık bir şekilde yürürken günlük hayatta yaptıkları hareketlerden (diş fırçalama, yemek yeme, bisiklete binme vb.) yapmaları istenir.

2.Etkinlik: Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her öğrenciden bir önceki yürüme etkinliğinde yaptıkları iki hareketi belirlemeleri istenir. Önce 1. grupta etkinliğe başlanır. 1. gruptaki öğrenciler hareketlerini yaparken pop müzik çalar ve hareketlerini buna göre yapmaları istenir. 2. grupta ise öğrenciler hareketlerini yaparken klasik müzik çalar ve grup hareketlerini bu müziğe göre yapar.

II. Canlandırma

3.Etkinlik: Öğrenciler 5 gruba ayrılır. Her gruptan öğrencilerin önceki etkinlikte seçtikleri 2 hareketi birleştirerek bir kombinasyon oluşturmaları istenir. Verilen süre sonunda her grup sırayla gelerek hareketlerini sergiler. Sergileme sırasında her gruba farklı türde (pop, klasik, marş, türkü, Türk Sanat Müziği) bir müzik çalınır ve hareketleri müziğin türüne uygun yapmaları istenir.

III. Değerlendirme

4.Etkinlik: Öğrencilere bugünkü etkinliklerde hangi türde şarkılar olduğu ve daha önce duymadıkları bir tür olup olmadığı sorulur. Sınıfın değişik köşelerine etkinliklerde kullanılan şarkıların türleri hakkında bilgilerin olduğu kağıtlar asılır. Öğrencilerden bu

bilgileri okumaları ve beğendikleri türün önünde durmaları istenir. Öğrenciler neden o türü beğendiklerini hakkında konuşulur

KONTROL GRUBU ÖRNEK DERS PLANI

Öğrenme alanı: Müzik Kültürü

İlgili kazanım: Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.

Süre: 40 dakika

Öğrenme Öğretme Süreci

1.Etkinlik: Öğrencilere hangi müzikleri dinledikleri sorularak derse başlanır. Daha sonra öğrencilere müzik türlerinin neler olduğu sorularak öğrenci çalışma kitabındaki etkinliğe Türk halk müziği, klasik Türk müziği ve Türk pop müziğine ait bildikleri örnekleri yazmaları istenir.

2. Etkinlik. Öğrencilere farklı türlerde (marş, pop, türkü, klasik, Türk sanat müziği) müzikler dinletilir ve müzik türleri hakkında bilgi verilir. Bu türler arasında en çok hangisini beğendikleri sorulur. Her öğrencinin görüşü alınır.

EK 3. MEB İZİN YAZISI



ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/605/831937
Konu: Anket Uygulaması

23/01/2015

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/12/2014 tarih ve 25172 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şerife ERDOĞAN'ın "**Yaratıcı Drama ve Orff Schulwerk Uygulamalarının 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Derslerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi**" konulu tez araştırmasını, İlimiz, Kemer İlçesi Tokirova Halit Narin İlkokulu'nda uygulama isteği ile ilgili 24/12/2014 tarihli ve 25172 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 16/01/2015 tarihinde incelencok "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" eğerince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 21/01/2015 tarihli ve 702488 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay (1 sayfa)
- 2- Anket (1 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNI DİR
26-01-2015

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığıksu Mah. Hattıdıye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeir07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

EK 4. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Şerife ERDOĞAN

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir, 15/12/1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :Antalya Kaş Çavdır İlkokulu (2007-2011) Sınıf Öğretmeni
Kemer Tekirova Halit Narin İlkokulu (2011-) Sınıf
Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi : serife1512@gmail.com

Tarih :...../...../ 2016

EK 5. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Şerife Erdoğan

EK 6. TURNİTİN RAPORU

https://turnitin.com/dv?is=1&o=671992501&u=1051426983&lang=en_us&...
Tez | TEZ-ŞERİFE - DUE 16-May-2016

Originality | GradeMark | PeerMark

TEZ-ŞERİFE
BY ŞERİFE ERDOĞAN

turnitin.com

Paper 1 of 1
9% SIMILAR
OUT OF 0

Match Overview

1	library.cu.edu.tr Internet source	1%
2	www.researchgate.net Internet source	1%
3	ackerisim.seicuk.edu.tr... Internet source	1%
4	egitimvebilim.ted.org.tr Internet source	<1%
5	www.jret.org Internet source	<1%
6	mebk12.meb.gov.tr Internet source	<1%
7	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet source	<1%
8	ULUOCAK, Soner and ... Publication	<1%
9	GÜRGEN, Elif Tekin. "M... Publication	<1%
10	www.newwisa.com Internet source	<1%
11	ackarstv.ankara.edu.tr Internet source	<1%
12	openaccess.inonu.edu.... Internet source	<1%
13	www.huseyin.komurcuo... Internet source	<1%

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YARATICI DRAMA VE ORFF SCHULWERK UYGULAMALARININ
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şerife Erdoğan

Antalya
Mayıs 2016