



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM TEMEL MÜZİK EĞİTİM
PROGRAMINDAKİ (5-6-7 VE 8. SINIFLAR) (ORFF –
KODALY- DALCROZE) MÜZİK ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN UYGULANMASINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

MERVE NUR KALE

Denizli, 2018

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM TEMEL MÜZİK EĞİTİM PROGRAMINDAKİ (5-6-7
VE 8. SINIFLAR) (ORFF –KODALY- DALCROZE) MÜZİK
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN UYGULANMASINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

MERVE NUR KALE

Danışman

Doç.Dr. Fatıma AKYÜZLÜER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda
jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Efe AKBUĞUT

Üye: Doç. Dr. Fatma AKYÜZÜŞE

Üye: Dr. Öğr. Uysal CEM SANCILAR

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25/03/2018
tarih ve 36/15 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

M. Buluş

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazın kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Merve Nur KALE

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında, başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar vermiş olduğu akademik desteğiyle bu süreci kolaylaştırani, bana yol göstereni, öğretmenliği, sabrı ve bilgeliğiyle güvenini her zaman hissettiğim, değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatıma AKYÜZLÜER, bana emeği geçen Sayın Prof. Dr. Efe AKBULUT, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep AYVAZ TUNCEL hocalarıma, çalışmamda desteğini esirgemeyen bütün öğretmen arkadaşlarıma, yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren yakın dostluğu ile yanımda olan, Arş. Gör. Emre CENGİZ, Ali ESER, Keziban KARAARSLAN ve Tuğçe GÜNGİL'e, araştırmanın her aşamasında yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri aşmamda özveriyle destek olan Dr. Mustafa ULUTAŞ, Öğr. Gör. Onur ALTINTUĞ ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur ALTINAY'a yaşamım boyunca en büyük güç, destek ve eğitimi kendilerinden aldığım annem Nurten KALE, babam Hasan KALE ve abim Selim KALE'ye sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (Orff –Kodaly-Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

KALE, Merve Nur
Yüksel Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD,
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatıma AKYÜZLÜER
Ağustos, 2018, XI+79 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, 2006 yılında yürürlüğe giren “Temel İlköğretim Müzik Öğretim Programı”nda yer alan kazanımların temelini oluşturan müzik öğretim yöntemlerinin müzik öğretmenleri tarafından bilinirliğinin ve farkındalığının, “Orff -Kodaly- Dalcroze Müzik Öğretim Yöntemleri”nin uygulanmasına ilişkin tecrübe ve görüşlerinin ortaya konmasıdır. Çalışmanın uygulama bölümünde araştırma yöntemlerinden “nitel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Çalışmanın taşıdığı özellikler ve literatürde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinde hipotez kullanıldığı için “araştırma sorusu/soruları” oluşturmak makul bir seçenek haline gelmiştir. Çalışmada öncelikle “örnek olay” incelemesi yapılmıştır. Bir veya daha az sayıda birbiriyle ilgili denek üzerinde yapılan ayrıntılı çalışma olarak tanımlanabilen örnek olay çalışmasında, yapılan derinlemesine sorgulama ile bir kişi, grup veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilebilmektedir. Örnek olay çalışmasında veri toplama tekniği olarak, araştırma sorularından oluşturulmuş soru kağıdı kullanılmıştır. Araştırma soruları gözlem türlerinden “katılımlı gözlem” tekniği ve önceden belirlenmiş soruların bulunduğu bir teknik olan mülakat türlerinden “biçimsel mülakat” tekniği ile cevaplandırılmıştır. Çalışmanın özelliği gereği katılımlı gözlem ve biçimsel mülakat sırasında daha önce belirlenmemiş ancak öğrenilmesi gerekli konularla ilgili olarak araştırmacının genel bir yol haritasına sahip olduğu ancak, cevaplayıcının bilgi ve ilgi düzeyine göre ek sorularla konunun değişik boyutlarının irdelendiği bir teknik olan “yarı-biçimsel mülakat” tekniğinden yararlanılarak araştırmanın genişletilmesi şansı yakalanmıştır. Çalışmada araştırma çalışma grubu, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapmakta olan 22 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Oldukça yaygın olarak kullanılan bu teknikte esas, görüşmeye katılmayı kabul eden herkesin araştırmaya dahil edilebilmesidir. Araştırmanın katılımcılarını 17 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından en çok bilinen yöntemin Orff Schulwerk yöntemi olduğu; Kodaly yönteminin ise Orff Schulwerk yöntemine göre daha az bilindiği tespit edilmiştir. Dalcroze yönteminin ise neredeyse hiç bilinmediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim müzik eğitimi, Orff Yöntemi, Kodaly Yöntemi, Dalcroze Yöntemi

ABSTRACT

Teachers' Insights into the Application of Orff, Kodally and Dalcroze Methods to 5th,6th,7th and 8th Classes in Primary School Basic Educational Programme

KALE, Merve Nur

Post Graduate Thesis, Fine Arts Educational Department,

Department of Musical Education

Thesis Advisor: Assistant Professor Fatma AKYÜZLÜER

August, 2018, XI+79 Page

The main aim of this study is to reveal the awareness of the music teaching methods which are the basis of the gains in the "Basic Elementary Music Teaching Program", in 2006, and the experiences and opinions of "Orff -Kodaly- Dalcroze Music Teaching Methods" . "Qualitative research method" was used in the application part of the study. It has become a reasonable option to create a "research question / question" because of the nature of the work and the hypothesis used in the literature mostly in quantitative research methods. In the study, "case studies" were conducted first. In the case study, which can be defined as a detailed study on one or more related subjects, detailed data about a person, group or institution can be obtained by in-depth inquiry. In the case study, the questionnaire created from the research questions was used as the data collection technique. The research questions were answered by a "formal interview" technique from interview types, which is a technique of observation, "observation" technique and pre-determined questions. Using the "semi-formal interview" technique, a technique in which the researcher has a general roadmap for the issues that need to be learned but not previously determined during participatory observation and formal interviews, but where the respondent has different questions about additional questions and a chance to expand the research has been caught. The research group in the study consists of 22 music teachers who are working in institutions affiliated to the Uşak Provincial Directorate of National Education. Participants in the study were determined by sampling method, which is not easily based on probability. This technique, which is widely used, is essential for anyone who agrees to participate in the interview to be included in the investigation. The participants of the study consist of 17 teachers. It is concluded in the research that the most common method known by teachers is the Orff Schulwerk method; Kodaly method is less known than Orff Schulwerk method. The Dalcroze method is almost unknown.

Keywords: Preschool music education, Orff Method, Kodaly Method, Dalcroze Method

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	İİİ
ETİK BEYANNAMESİ	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	Vİİ
İÇİNDEKİLER	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL BOYUT	5
2.1. Öğretmenlik Mesleği	5
2.2. Müzik Öğretmenliği ve Eğitimi	6
2.3. Tutum.....	7
2.4. Müzik Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar	7
2.5. Dalcroze Yöntemi	8
2.5.1. Eurhythmics:	11
2.5.2. Solfej-Ritmik Solfej (Kulak Eğitimi):	11
2.5.3. Doğaçlama:	11
2.6. Kodaly Yöntemi.....	12

2.6.1. Erken Yaşta Müzik Eğitimi	14
2.6.2. Oyun İçinde Müzik Eğitimi	15
2.6.3. Şarkı Söyleme	15
2.6.4. Koroda Söyleme	15
2.6.5. Ana Dilde Müzik Eğitimi	15
2.6.6. Okur-Yazarlık	16
2.7. Orff Yöntemi.....	16
2.7.1. Ritim ve Bedensel Müzik	17
2.7.2. Şarkı Söyleme	17
2.7.3. Oyun İçinde ve Birlikte Öğrenme.....	18
2.7.4. Doğaçlama	18
2.8. İlgili Literatür.....	18
3.1. Araştırmanın Yöntemi	30
3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar	32
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	32
3.4. Çalışma Grubu:	35
3.5. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	37
4.1. Bulgular ve Yorumları	37
4.1.1. Program Kazanımlarının İşaret Ettiği Yöntemleri Gösteren Bulgular	37
4.1.2. Öğretmenlerin Programdaki Orff, Kodaly, Dalcroze Yöntemlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ve İlgili Yöntemlerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerini Gösteren Bulgular	37
4.1.4. Okulların Mevcut Olanaklarının Yeterlilik Durumunu Gösteren Bulgular.....	61
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	67
5.2. Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	73

EKLER.....	77
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	77
Ek 2. Görüşme Soruları	78
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Alt Problem 2'ye İlişkin Soruların Gösterilmesi</i>	34
Tablo 3. 2. <i>Alt Problem 3'e İlişkin Soruların Gösterilmesi</i>	34
Tablo 3. 3. <i>Alt Problem 2 ve 3'e İlişkin Alternatif Sorunun Gösterilmesi</i>	34
Tablo 3. 4. <i>Katılımcıların Cinsiyeti</i>	35
Tablo 3. 5. <i>Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversite</i>	35
Tablo 3. 6. <i>Katılımcıların Kıdem Durumları</i>	35
Tablo 4. 1. <i>Orff Schulwerk Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	37
Tablo 4. 2. <i>Müzik Öğretim Programında Orff Schulwerk Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinliklerin Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	40
Tablo 4. 3. <i>Orff Schulwerk Yönteminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	42
Tablo 4. 4. <i>Kodaly Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	46
Tablo 4. 5. <i>Müzik Öğretim Programında Kodaly Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinliklerin Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	48
Tablo 4. 6. <i>Kodaly Yönteminin Uygulanışlılığına Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	51
Tablo 4. 7. <i>Dalcroze Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	54
Tablo 4. 8. <i>Müzik Öğretim Programında Dalcroze Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinlik Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	55
Tablo 4. 9. <i>Dalcroze Yönteminin Uygulanışına Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	56
Tablo 4. 10. <i>Müzik Öğretim Programındaki Kazanımların Sağlanmasında Kullandığınız Başka Yöntem Var Mı?</i>	58
Tablo 4. 11. <i>Müzik Öğretim Programının Uygulanmasında Okul İdaresi İle İlgili Durumun Değerlendirilmesi</i>	61
Tablo 4. 12. <i>Müzik Öğretim Programının Uygulanmasında Okulun Fizikî Yapısı Ve Araç Gereç İle İlgili Durumun Değerlendirilmesi</i>	64

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Günümüzde bireyleri ve toplumları sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik açıdan biçimlendirip geliştiren en etkili yol eğitimidir. Özlü ve yalın anlamı ile müzik eğitimi, bireye deneyimleri vasıtasıyla amaçlı olarak belli müziksel davranışları kazandırmaya veya kişinin müziksel davranışında, o davranışı deneyimlemesi vasıtasıyla amaçlı olarak belli değişiklikler oluşturma sürecine denir (Uçan, 2005). Eğitim bir değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen bireylerin davranışında bir değişimin gözlemlenmesi beklenir. Bu değişim şüphesiz istenilen yönde bir değişimdir. Bu sebeple teknik anlatımıyla eğitim, *Kişinin davranışında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen yönde değişim oluşturma süreci* şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 1979). Söz konusu tanıma göre müzik eğitimi, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel özellik taşıyan müziksel davranışta değişim oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir.

Müzik, kendine has anlatım yolu olan sesler aracılığı ile ifade etme aracı olması, bireylerin gelişmesine katkı sağlaması yönü ile ele alındığı zaman eğitime ait bir araç olarak görülmekte ve doğrudan müziksel olmayan bir amacı meydana getirmektedir. Oysa müzik yapan/yaratan bireyde estetik bir yaşantının meydana gelmesi söz konusu olduğu zaman, müziğin kendisi bir amaca dönüşmektedir (Göğüş, 2008). Bu açıdan bakıldığı zaman müzik eğitiminin gerekliliği öne çıkmaktadır.

İlköğretim çağı çocuklarının yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyle müzik; ilköğretimde sağlam bir eğitim temeli, anlamlı bir eğitim boyutu, kullanışlı bir eğitim aracı, etkili bir eğitim yöntemi ve önemli bir eğitim alanıdır (Uçan, 1999). Bahsedilen önemi sebebiyle müzik eğitimi mümkün olduğunca “düzenli, planlı ve de yöntemli” biçimde gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır (Uçan, 1994). Bu da şüphesiz belli kurumlarda, belli nitelik ve niceliğe sahip kişiler tarafından oluşturulup yürütülen eğitim programları ile mümkündür.

Mesleki müzik eğitiminin dalı olan müzik öğretmenliği eğitimi; sanat eğitimi, müzik tekniği eğitimi ve öğretmenlik formasyonu kavramlarının bir araya getirildiği, büyük ve kapsamlı bir olgudur. Bu nedenle müzik öğretmenliği eğitimi; kurum, kural ve işleyişi ile disiplinler arası bilimsel ve sanatsal temellere dayalı olup bunun yanı sıra çağın getirdiği her türlü teknolojik donanımdan yararlanma imkânı sağlaması nedeniyle de çok boyutlu ve çok yönlü bir eğitim öğretim alanı olarak dikkat çekmektedir (Albuz, 2004).

Türkiye’de müzik öğretmenleri, mesleklerinde kullanmak üzere birçok müzik öğretim yöntemi öğrenirler. Bu yöntemler, 2006 müzik öğretim programındaki derslerin

içeriğinde yer almaktadır. Kodaly, Dalcroze, ve Orff da program içinde yer verilen öğretim yöntemlerindendir. Kodaly, Cheve'nin ritim işaretlerini, Glower'ın Tonik Sol-fa yöntemini, John Curwen'in el işaretlerini ve Dalcroze'un bazı solfej tekniklerini kullanarak müzik eğitimine büyük katkısı olan yeni bir yöntem oluşturmuştur. Kodaly yönteminde derslere, teorik bilgilerin öğretilmesinden önce çocuğun bildiği veya aşına olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesi ile başlanır. Bilinenden bilinmeyene doğru giden bir sistem vardır. Öğretilecek bir müzik önce şarkılar ve oyunlarla çocuğa farkettilmeden çalıştırılır, daha sonra müziksel semboller öğretilir. İşitsel beceriler geliştirildikten sonra müziksel sembollere geçilir (Gürgeç, 2007).

Orff'un müzik eğitimi anlayışı temel müzik eğitimi kavramını içermektedir. Elementer müzik, Orff'un tanımı ile hareket, dans ve dil bağlantılı bir müziktir. Fakat daha derinden bakıldığında zaman temel müziğin hareket, dans ve dille bağlantılı olmaktan ötede, hareket, dans ve dille beraber iç içe olduğu görülür (Uçan, 2003).

Bütün olarak hareket, şarkı, söz ve müzik; söz, müzik ve dansa ait içsel hareketin, bireyin iç ritminin, nabız atışının kişisel sanatsal ifade şekli olarak görülür. Elementer yaratıya imkan sağlayan enstrümanlar; davullar ve küçük vurmaları gibi Orff- Schulwerk yönteminde kullanılan basit çalgılar ve de Carl Orff ile Karl Maedler'in beraber çalışmaları sonucunda geliştirmiş metalafon, ksilofon, ve glockenspiel gibi tını çubukları ve benzeri içsel hareketlerin direkt olarak sese dönüştürülmesine imkan sağlar (Jungmair, 2003).

Günümüzde öğretmenin en temel işlevlerinden biri de öğrencilerine rehber olmak, onların müzik derslerindeki öğrenme becerilerini ilerletmek ve bunu en çok fayda sağlayacak şekilde yapmaktır. Öğretmenler bunu bahsi geçen yöntemlerle uygulayarak öğrencilerine aktarırlar ve öğrencilerini geliştirerek hazırlarlar. Kuşkusuz, yeni nesil öğretmenlerin iyi yetişebilmesi, uygulama öğretmenlerinin nitelikli hizmet verebilmesiyle yakından ilgilidir. Eğitimin çok etmenli ve karmaşık bir olgu olduğu düşünüldüğünde, "nitelik" kavramının içeriğinin tamamıyla doldurulması çok zor gibi görünmektedir. Bu nedenle, "nitelikli uygulama öğretmenliği" olgusunu etkileyen çeşitli değişkenler söz konusudur. Bu değişkenlerin en belirleyici olanları ise uygulama öğretmenin bilgisi ve anlayışıyla birlikte mesleki becerileri ile değer ve tutumlarıdır. Tutumlar ise, bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimde bahsedilen diğer faktörlerin belki de en temel olanıdır (Topkaya ve Yalın, 2005).

Bu araştırmanın amacı; müzik öğretim programında öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemini içeren Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerinin uygulanmasına yönelik

öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu yöntemler hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ölçülmesi, yöntemler ile ilgili bilgi sahibi olanların uygulamaya ne derece hakim oldukları ve okullarda kullanılan müzik araç-gereçlerinin bu yöntemlere uygunluğunun belirlenmesidir.

1.1. Problem Durumu

Sanat eğitimi içinde en önemli rollerden biri de kuşkusuz müzik ve müzik eğitimidir. Müzik eğitimi, en faydalı şekilde uygun programlar dahilinde okullarda verilebilir. Müzik eğitiminin çocukların gelişimi üzerindeki belirleyici etkileri göz önüne alındığında, temel eğitimin yapıldığı okullarda müzik öğretmeni tarafından verilen müzik eğitiminin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu müzik eğitimlerinin faydalı bir şekilde verilebilmesi için öğretmenlerin lisans eğitimleri döneminde öğrendikleri müzik öğretim yöntemlerine ne derece hakim oldukları, bu yöntemleri ne seviyede uygulayabildikleri sorun olarak esas alınmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmaya yönelik problem cümlesi “ İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda müzik dersini yürüten öğretmenlerin Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerinin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

- 1- Programın kazanımlarının işaret ettiği yöntemler nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin programdaki Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerine ilişkin farkındalık düzeyi ve ilgili yöntemlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Okulların mevcut olanakları, programdaki yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterli midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

2006 İlköğretim Temel Müzik Eğitimi Programı’nın Dalcroze-Kodaly-Orff yöntemleri açısından incelendiği ve bu yöntemlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada: İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik derslerini yürüten öğretmenlerin Dalcroze-Kodaly-Orff yöntemlerinin ne kadarına hâkim olduklarını, hakim oldukları bu yöntemlerin ne kadarını uyguladıklarını, okullarda bulunan müzik araç ve gereçlerinin bu yöntemlere uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf derslerini yürüten öğretmenlerin ilköğretim temel müzik öğretim programında uygulamış oldukları yöntemler hakkında bilgi sahibi olup olmadığı açısından araştırma önem kazanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubu, Uşak İl Müdürlüğü'ne bağlı İlköğretim kurumlarında çalışmakta olan 22 müzik öğretmeni'dir. Araştırmaya bu yönüyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Orff-Schulwerk: Çalgı çalma, oyun oynama, dans etme, konuşma, tekerleme ve şarkı söylemeyi içeren etkinlikler ile birlikte müzik bilgisinin hareket, dil ve doğaçlama yoluyla çocukların keşfetmesini sağlayan öğrenme öğretme yöntemidir.

Kodaly Yöntemi: Bilinenden bilinmeyene doğru belli bir sıra gözeterek gitmeyi hedefleyen bir müzik öğretim yöntemidir. Tonik Sol-fa yöntemi, solfej teknikleri, ritim heceleri, el işaretlerinin ve halk şarkılarının kullanılarak ve belli bir sıranın gözetildiği müzik öğretim yöntemidir.

Dalcroze Yöntemi: Teorik eğitimin uygulamadan sonra geldiği bir yöntemdir. Çocukların, çalgı ve sesi ile bilgi aşamasına gelmeden önce duyduğu müziği ve hissettiği duyguları, dans ve hareket yardımıyla, etkili bir şekilde içselleştirmelerinin ardından teori eğitimi gelir.

Müzik Eğitimi: Bireye, kendi deneyimleri yoluyla istedik ve amaçlı olarak müziksel davranışları kazandırma, kişinin müziksel davranışlarını kendi deneyimleri aracılığıyla amaçlı olarak geliştirme, yetiştirme, dönüştürme ve değiştirme sürecidir (Uçan, 1999).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL BOYUT

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, tarihi MÖ 4. yy.'a uzananen eski uzmanlaşmış meslek gruplarından biridir ve herhangi bir ülkede bulunan en yüksek sayıdaki bireysel iş olduğu düşünülmektedir. Batı toplumlarındaki ilk öğretmen yetiştirme merkezlerinin tarihi ise 17. yy.'da Almanya'ya daha sonra 1684 yılı Fransa'ya dayanır. Ardından öğretmenlik mesleği diğer Avrupa ülkelerine de yayılmıştır (Ishumi, 2013). Türkiye'de ise "çağdaş anlamda" öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleği 1848'den itibaren, Tanzimat döneminde ortaya çıkmış ve şekillenmeye başlamıştır (Akyüz, 2006). Darülmuallimin 1848 yılında Türkiye'de eğitim bilimlerinin, etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılmıştır. Bir başka deyişle, Darülmuallimin Türkiye'de eğitim bilimlerinin önemi konusunda farkına varılıp kurumsallaştırılması yolunda Tanzimat döneminde atılan ilk önemli adımdır. Darülmuallim'in ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi öğretmenin uygun ekonomik imkânlarla kavuşturulmasının önemini vurgulamış, mesleğe girişte yalnızca Darülmuallimin mezunu olmanın geçerli olmasını ve bununda başarı sırasına göre yapılmasını hükme bağlamıştır (Akyüz, 2006). Bu gelişmeler o zamandan itibaren öğretmenlik mesleğinin profesyonellik kazanması, toplumdaki saygınlığının ve statüsünün artırılması için yapılan çalışmaların varlığı açısından önemlidir.

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretimi ve eğitim-öğretimle ilgili yönetim görevini üzerine almış olan özel bir meslektir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisiyle sağlanır (Demirel, 1999).

Hacıoğlu ve Alkan'a (1995) göre öğretmenlik mesleği; eğitim alanıyla ilgili olan sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik ve bilimsel boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgisini ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Başka bir deyişle; eğitime anlam ve ruh veren, onu fonksiyonel yapan, etkili ve verimli kılan temel unsur öğretmendir. Müzik öğretmenliği, alan öğretmenliği olması sebebiyle genel öğretmenlik boyutları ile birlikte alana özgü değişkenleri içerisinde barındırır.

2.2. Müzik Öğretmenliği ve Eğitimi

Öğretme becerisinin bir meslek olup olmadığı çok eskiden beri tartışılmış, sonunda öğretmenliğin kendine has bir meslek olduğu fikrine varılmıştır. Öğretmenlik mesleğinde, bir meslekte bulunması gereken tüm özelliklerin mevcut olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Tezcan, 1996).

Müzik öğretmenin bireysel özellikleriyle birlikte öğretmenin, öğretmenlik mesleğindeki nitelikleri, alan bilgisi, pedagojik formasyon, iletişim becerisi ve genel kültür gibi özelliklerini de beraberinde getirir. Söz edilen niteliklerden sadece birinin olmaması demek, müzik öğretmenliğindeki niteliklerden bir boyutun eksik kalması demektir. Mesleki nitelikleri oluşturan ve bu boyutlara yeterli düzeyde sahip olan öğretmen, etkili bir müzik öğretmenidir (Akbulut, 2006). Müzik öğretmeni hizmet öncesi yani lisans eğitiminde bu nitelikleri edinmektedir.

Alan öğretmenliği bilgisi, birbirinden farklı nitelikleri olan dal ve genel yetenek öğretmenlik bilgisine dayanır ve bu iki alandan beslenir. Dolayısıyla dal öğretmenliği bilgisi, genel öğretmenlik bilgisinin ile dal bilgisinin kendine özgü bir kesişim sahasıdır. Bu sebepten dolayı iki yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Müzik öğretmenliği mesleği, genel öğretmenlik bilgisinin içinde bir dal öğretmenliği olarak bulunur. Müzik öğretmenliği, toplumun ve bireyin gelişimi ve mutluluğu olduğuna katkı sağlamasının yanında müziğin, kültür ögesi olarak gelişimine de katkı sağlayan bir meslektir. Müzik öğretmeni ders içi ve dışı etkinlikleri düzenleyen ve uygulayan, çalan, yöneten, söyleyen, tüm özellikleriyle aktif ve örnek bir kişidir (Güdek, 2007).

Müzik öğretmenliği programları, bireyebir birinden farklı birçok özellik kazandırması amacıyla düzenlenmektedir. Öğretmen adaylarına, müziksel performansı ve müzik alan bilgisinin yanında öğretme becerilerini kazandıracak ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini tanıtan dersler de verilmelidir (Kalyoncu ve Sazak, 2006).

Müzik eğitimi; “çocukluk döneminde başlayıp kişilere belirli müziksel davranışlar kazandırarak, bahsi edilen beceri ve davranışları geliştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Say, 2010). Uçan’a göre (1999) Müzik eğitimi; “Bireye, kendi deneyimleri yoluyla istedik ve amaçlı olarak müziksel davranışları kazandırma, kişinin müziksel davranışlarını kendi deneyimleri aracılığıyla amaçlı olarak geliştirme, yetiştirme, dönüştürme ve değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, şüphesiz ilköğretim eğitimi için de geçerli sayılır (Uçan 1999). Müzik eğitimi temel olarak mesleksi (profesyonel), genel ve özenen (amatör) olmak üzere üç bölüme ve üç amaç doğrultusunda gerçekleşir (Uçan, 1999).

Müzik eğitimi toplumsal bakış açısı üzerinden değerlendirildiğinde, bireyi toplumsallaştırır. Bununla birlikte bireyin yeteneklerinin geliştirilmesine kaynak olur ve insan ilişkilerinde dayanışma, paylaşma gibi değerli davranışlar edinmesi ve sergilemesine yardımcı olur. Ayrıca toplumsal gelişmede devamlı olarak etkin rol oynayan kültürel bir etkinliktir (Uslu, 2010).

2.3. Tutum

Tutum, bireyin kendisine veya çevresinde bulunan herhangi bir toplumsal konu, nesne veya olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgisine dayanarak örgütlediği duygusal, bilişsel ve davranışsal bir tepkidir (İnceoğlu, 1993). Kişiliği oluşturan özellikler içerisinde tutumların öğretmenlerin öğrencilerini en fazla etkileyen özelliği olduğu belirtilmiştir (Gürkan, 1993). Öğretmenin tutum ve davranışlarından öğrencinin etkilendiğini vurgulamaktadır (Varış, 1988).

Tanrıöğen'in (1997), Schackmuth, Medved, Holdaway ve Weaver gibi araştırmacıların yaptığı araştırma sonuçlarından aktardıklarına göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması mesleki doyum açısından önemli etkilere sahiptir. Tutumlar insanın duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkiler. Hangi dal olursa olsun, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini daha iyi yerine getirmelerinde ve daha başarılı olmalarında önemlidir. (akt. Otacıoğlu, 2010).

Sağlam (2008) tarafından müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, çocuklar ve gençlerin içinde yaşadığımız çağa uyum sağlamaları için kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek, yaratıcı, üretken ve yapıcı bireyler olacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği ve müziğin bireylerin tüm yönleri ile sağlıklı şekilde yetiştirilmesi açısından önemli bir araç olduğu görülmüştür.

2.4. Müzik Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar

Müzik öğretimi için kullanılmakta olan aktif öğrenme yaklaşımı ve yöntemleri incelendiğinde, Dalcroze, Orff ve Kodaly müzik öğretim yöntemleri ile karşılaşılır. Bu yöntemler hem ortak hem de farklı özellikler barındırır. Bugünkü müzik öğretim prensiplerini oluşturan esasları, örneğin önce seslerin kendisini, sonra isimlerini, daha sonra sembollerini, en sonunda ise seslere hakim olan kaideleri öğretme ve öğrenme prensipleri Pestalozzi'nin pedagojisi kapsamında bulunur. Pestalozzi'ye herkes temel

müzik eğitimi almalıdır, eğitim kulak terbiyesiyle başlamalı, öğrencinin kişiliğine önem verilmeli, öğretim ise metodik olmalıdır. Pestalozzi'nin öğrencisi alman eğitimci F.Froebel (1782-1852) çocuk bahçesi kurmuş, oyun ile şarkıyı birleştirmiş, şarkıyla birlikte bedensel hareketler ve yürüyüşlere önem vermiş, çocuklara şarkıları yürüyüş halinde veya top oynarken söyletmiştir. Doktora Montessori (1870) de müzik öğretimine ve eğitime büyük ilgi göstermiş, müzik derslerine bir susma evresi ile başlamış, çocuklara gözleri kapalı iken sesleri dinletmiş, susma evresinden sonra özel bir takım aletlerden çıkan sesleri ayırt etme, duyduklarını kendi sesleri ile taklit etme alıştırmaları, bu yolda ses hafızası alıştırmaları tavsiye etmiş, kulağı ilk eğitilecek olarak ele almış, sonra da hem işitme hem de sese hitap eden alıştırmalar tavsiye etmiş, sonra göz eğitimine, notasyon sembollerine, beş çizgili porteye geçmiş, bir şarkı ya da piyano eşliğinde çocukları yürüterek, kuvvetli zamanları doğru bir şekilde belirterek sanatla çalmak şartıyla ritim çalışmaları yaparak ölçü terimlerini kullanmıştır, çocuklara basit orkestralar kurdurmuştur (akt.Yönetken, 1952).

Bazı araştırmacılar, öğretme yöntemleri ile yaptıkları araştırmalarda (Bennett ve Jordan, 1975; Galton ve Simon, 1980) farklı stillerde, 'ilerici', bazı açılardan ise 'gelenekselci' olarak tanımlanabilecek tipler ürettiler. 'Keşfederek öğrenme' ya da 'araştırma ile öğrenme' yöntemleri; Dewey, Montessori ve Froebel'in eğitim felsefelerinden türemiş, Burner ve Piaget'in gelişimsel teorileriyle hız kazanmıştır. Kısacası, çocukların kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesi ve tercih ettikleri aktiviteleri seçme serbestliklerinin olması, böylece önemli prensipleri anlamaları, kendi yeteneklerini keşfedebilmeleri ve somut faaliyetler sayesinde 'yaparak öğrenmeleri' şeklinde açıklanabilir. Diğer taraftan çocukların yalnızca öğretmenin yönergelerini izlemeleri gerektiği fikrine de şiddetle karşı çıkmışlardır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğrencinin bilgiyi kendinin keşfetmesi, mekânı özgürce kullanması ve deneyimlemesi için yol göstermektedir (Hargreaves'den aktaran Otacıoğlu, 2010).

2.5. Dalcroze Yöntemi

1865 yılında Viyana'da doğan E.J. Dalcroze, ilk müzik eğitimini müzik öğretmeni olan annesinden almıştır. Ardından eğitime, eğitimde ezberci sistem yerine gözlem, deney, neden ve sonuç ilişkisi oluşturma yöntemlerini öğreten Pestalozzi okulunda devam etmiştir. On iki yaşındayken konservatuara ve Cenevre Koleji'ne başlamıştır. 1881 yılında ise yazarlık, oyunculuk ve müzikle ilgilenen Belles-Lettres Topluluğu'na katılmıştır. Bu

toplulukta kendi yazdığı oyunları oynamış ve aynı zamanda müziklerini yapmıştır. 1884 yılında besteci Gabriel Faure ve Leo ile müzik, Comedie Francaise adındaki tiyatro topluluğuyla oyunculuk çalışmak için Paris'e gitmiştir. Daha sonra Ernest Adler'in sergilediği bir tiyatro için yardımcı orkestra şefliği yapmak üzere Cezayir'e gitmiştir ve Cezayir'de vuruş ve ölçü sistemleri daha farklı olan müzik dünyası ile karşılaşmış ve bu sistemi el, kol hareketleri ile ifade etme gereksinimi duymuştur (Özmenteş, 2005). Dalcroze kariyerine Cenevre konservatuarında armoni ve solfej dersleri veren bir eğitimci olarak başlamıştır. Önemli etkiler yaratmış devrim niteliğindeki eğitsel fikirlerinin birçoğunu buradaki solfej derslerinde test etmiştir. (Özal, 2007).

Dalcroze, 1892'de solfej ve armoni profesörü olarak Cenevre Konservatuari'nda çalışırken, kendi solfej sınıflarında bulunan öğrencilerin müzikal algılarında önemli bulgular keşfetmiştir. Öğrencilerinin müzikal olarak yazabildiklerini ancak tam anlamıyla bir duyuş farkedemediklerini, müziğin hareket dinamikleri ile ilgili herhangi bir zaman algısı oluşturmamadıklarını fark etmiştir. Bu bulguları üzerine öğrencileri ile duyuş çalışmaları yapmaya başlamıştır. Yine Cenevre Konservatuari'nda piyano öğretmenliği esnasında öğrencilerin enstrüman çalma konusunda teknik açıdan gelişmiş olmalarına rağmen müzikalitelerinin olmadığı ve mekanik olduklarını, müziği hissederek icra edemediklerini fark etmiştir. Dalcroze'un bu gözlemleri, Dalcroze'u öğrencilerin kulakları, gözleri, beyinleri ile bedenleri arasında gerekli olan koordinasyonu sağlayamadıkları sonucuna ulaştırmıştır. Bu sayede eğitilmesi gerekli olan ilk enstrümanın insan bedeni olduğunu keşfetmiştir (Akkuş, 1998).

Dalcroze'un görüşüne göre; yöntem sadece sanatın bir araç olmalıydı. Dolayısıyla, müziğin ifade edilmesi için kullanılan bütün teknikler, müziğin önüne asla geçmemeliydi. Dalcroze'a göre, müzik eğitimde amaç yalnızca icrayı yetiştirmek değil, önce bireyleri müzikal anlamda yetiştirmek ve geliştirmektir. Bu görüşler doğrultusunda Dalcroze, müzikte en temel unsurlar olarak belirttiği ses ve ritim konusunda daha duyarlı hale gelmenin gerektiğini vurgulamıştır. Bu iki kavram, yaşamın öğretisindeki en önemli konulardır (Özdemir, 2012).

Dalcroze deneyim kavramının, müzikal duyarlılığın arttırılması, müzikal algının ve ifadenin geliştirilmesiyle ilgili olduğunu vurgular. Dalcroze yöntemine göre, vücut müzikal dünyayı anlamının en iyi aracıdır, bu sebeple müzik çalışmaları beden aracılığı ile yapılmalıdır. Müziğin üç unsuru olan melodi, ritim ve içsel enerji, tamamen harekete bağlıdır. Vücut temponun tüm nüanslarını (andante, accelerando, allegro vb.) ve içsel

enerjinin tüm nüanslarını (crescendo, piano, forte vb.) hissetme ve ifade etme yeteneğine sahiptir (Yaprak, 2005).

Bu yöntemde; duygular, zihin ile beden arasında uyumun sağlanması ve zihinsel uyarılara net bir fiziksel yanıtların verilebilmesi için bedenle beyin arasında hem hızlı hem de doğru bir iletişimin kurulması önemlidir. Beden, Dalcroze yönteminin üç unsurundan birisidir (diğerleri; solfej ve doğaçlamadır) ve müziğin tüm faktörleri (melodi, ritim, armoni, tempo, form, dinamikler vb.) Eurhythmics vasıtasıyla öğretilir. Öğrenciler müziğin zihinde uyandırdığı izlenimleri, çoğunlukla da doğaçlama olarak, beden hareketleriyle ifade ederler. Önemli olan nokta ise kullanılan hareketleri müziğin yapısıyla nasıl ilişkilendirdiklerinin tamamıyla bilincinde olmaları gerektiğidir (Yaprak, 2005).

Dalcroze, müziğin her şeyden önce bireysel bir deneyim ve de doğaçlama alanı olduğunu söylemektedir. Dalcroze’a göre müziğin türü, rock, jazz, barok, etnik, romantik veya klasik olabilir, fakat öğrenci açısından müzik öğretmenin önyargılarından uzak olacak şekilde keşfedilmelidir. Öğrenciler müziği kendi hareketleriyle ve oyunlar ile keşfeder. Doğaçlama ise öğrenciye müziği keşfetmek için bir yol oluşturur (Abramson,1980).

Dalcroze, kendi sistemi üzerinde çalışırken, öğrencilerin nota değerlerine kendilerinden bir şeyler eklediklerini farketmiş, doğal ritimlerin, çocukların, el ve kol hareketlerinde, yürüyüşlerinde, koşmalarında da var olduklarını hissetmiştir. Dalcroze, doğuştan var olan bu yeteneğin, doğal bir duyarlılık şeklinde geliştirilmesi gerektiğini düşünür. Dalcroze’un eğitim sistemine göre; zihin ile beden faaliyetleri arasında uyum sağlandığında çocuklar yaptıkları işten büyük haz duymaktadırlar. Buradaki en önemli nokta, çocukların ilgisini odaklamaktır. Öğrenci işittiği müziği, tamamen vücuduna yerleştirmelidir. Sonra zekâsını kullanarak, duyduklarını analiz etmeli ve anlamlandırmalıdır. Daha sonra da hareket gelir. Beden harekete geçer ve çocuğun müziğe hareketle katılma derecesi, çocuğun dikkat ve ilgi derecelerini göstermektedir. Böylece çocukta, keşfediş ve hareket hazzı doğmaktadır. Ayrıca çocuğun duygusal ve zihinsel birikiminin dışarı aktarılması sağlanmış olur. Çocuktaki bu zihinsel aktivite ve bedensel hareketlerin beraberliği, müzik etkinliğinden haz duymasını ve çocuğun rahatlamasını sağlamaktadır (Yıldırım,1995).

Campbel ve arkadaşlarına (1995) göre ise, Dalcroze yaklaşımının Eurhythmics’ (Müzikle hareket), Kulak Eğitimi (solfej ve ritmik solfej) ve Doğaçlama olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu üç öğede başarıyı sağlayan temel özellikler ‘Dinleyebilme yeteneği, müzikal etkiye anında tepki verebilmek ve yaratıcılık’ olarak açıklamıştır.

2.5.1. Eurhythmics:

Eurhythmics terimi Dalcroze tarafından ortaya atılmış ve günümüzde genellikle yaklaşımın bütünü anlatmak amacıyla kullanılsa da, gerçekte yaklaşımı oluşturan üç temel öğeden yalnızca bir tanesini ifade etmektedir (Özal, 2007).

Eurhythmics, Dalcroze'un en temel öğretisidir; sesin harekete, hareketin de sese aktarılıp deneyimlenebileceğini ifade eder (Abramson, 1980). Eurhythmics, öğrencilerin aktif dinlemesi ve fiziksel tepki vermesi temeline dayanır. Müzik eğitimi, işlevsel olarak dinlemeye dayandırır (Dündar, 2003).

2.5.2. Solfej-Ritmik Solfej (Kulak Eğitimi):

Dalcroze solfej eğitimi, eurhythmicsle olan bağlantısı açısından benzersiz bir çalışmadır; ses aralıklarının birbiri ile olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla insan sesini kullanır. Bu deneyimi de müzik teorisiyle ve notasyonuyla birleştirir (akt. Özal, 2007). Solfej; ritmin, ölçülerin, ses yüksekliklerinin ve tanılarının tanınmasını sağlar, iç duyuşun, nota okumanın, deşifrenin, doğaçlamanın ve bestelemenin gelişmesine katkı sağlar. Dalcroze'un solfeji, ritmik bir temeli gerektirir, hareketler ile müzik arasında bağlantı sağlar (akt. Ay, 2003). Campbell bu süreci şu şekilde açıklamıştır: Çocuk; ton ve yarım tonlar ile bunların şarkı ve gamlar ile olan ilişkisini anlamaya yönlendirilir. Dalcroze yöntemini uygulayan çoğu öğretmen 'sabit do' (fixed do) sistemini desteklemektedir. Bahsedilen sistemde do-C başlangıç notasıdır. Dalcroze, do-C duygusunun kulakta, kaslarda ve zihinde yerleşimi gerçekleştiği zaman, çocuğun 'sabit perde' (absolute pitch) hissini geliştirebileceğini desteklemiştir. Her gama karşılık gelen tonların ve yarım tonların fark edilebilmesiyle, gamların birbiri ile olan ilişkisinin kolayca anlaşılabilceğini savunmuştur.

2.5.3. Doğaçlama:

Dalcroze yönteminin en önemli ögesi doğaçlamadır. Öğretmen, piyano ya da vurmali bir çalgı ile doğaçlama yapar, öğrenciler de işittiklerini hareketlerle ifade edip doğaçlarlar. El çırpma, hikâye, vurmali çalgılar, şarkı, konuşma, doğaçlama için kullanılan araçlardandır. Doğaçlama, öğrencinin keşfetme, araştırma, ifade özgürlüğü vb. ihtiyaçlarını karşılar ve müziksel ifadenin kendiliğinden oluşmasına imkân verir (Gürgen, 2006).

Dalcroze yaklaşımında doğaçlama; hareketleri beden üzerinde hissedip yönlendirmektir; öncelikle ritmi anlamayı, sonra çözümlemeyi ve bu sayede öğrencinin müzikle gittikçe daha yakın ilişki kurmasını sağlar. Bedensel ve enstrümantal olarak

uygulanır. Solfej ve ritmik bilgilerini birleştirerek öğrencilere armoni, melodi, ve ritim halindeki müzikal düşüncelerini enstrüman ve bedenle hayata geçirme imkanı sağlar (akt. Ay,2003).

Dalcroze öğretmenleri günümüzde halen derslerin önemli bir kısmını doğaçlamayla gerçekleştirirler. Dalcroze alıştırmaalarında doğaçlama gereklidir, aynı zamanda öğretmen öğrencilerinin farkında olmalıdır ve onları takip edebilmelidir. Konu öğretimi açısından, müziği duruma özel hale getirebilmek öğretmen için büyük bir avantajdır. Bu avantajın nedeni, öğrencilerin müziğe tepki vermeleri, daha sonra öğretmenin öğrencilerin tepkilerine karşılık vermeleri gibi kaydedilmiş veya notaya dökülmüş müzik ile mümkün olmayacak bir etkileşiminin sağlanabilmesidir. Müzik öğrencilerden gelen tepkilere göre devamlı olarak değişir ve gelişir. Dalcroze yöntemini uygulayan bir öğretmen olmak, çok yoğun bir eğitim süreci ve ileri düzeyde birçok beceri gerektirdiğinden, oldukça zordur ve sertifikalı öğretmen sayısı sınırlı kalmıştır; fakat sayıca az olsalar da bu öğretmenin müzik eğitimindeki etkileri büyük olmuştur (Özal, 2007).

2.6. Kodaly Yöntemi

Kodaly yöntemi, Macar besteci, etnomüzikolog ve eğitimci olan Zoltan Kodaly tarafından geliştirilmiştir. Aşamalı bir sürece sahip olan Kodaly Müzik Eğitim Yöntemi, kültürle ait halk şarkıları ve şarkılı oyunlar vasıtasıyla melodi, ritim, armoni, tını, form, ifade, doku öğretimine ilaveten şarkı söyleme, müzikal işitme, nota okuma, hareket, müzik analizi ve nota yazımı becerilerini de içerir (Choksy, 1999; Hanson, 2001).

Kodaly, Cheve'nin ritim işaretlerini, Glower'ın Tonik Sol-fa yöntemini, John Curwen'in el işaretlerini ve Dalcroze'un bazı solfej tekniklerini kullanarak müzik eğitiminde büyük katkıları bulunan yeni bir yöntem ortaya çıkarmıştır (Choksy, 1986).

Bugün bütün dünyada aynı isimle anılan Kodaly Yöntemi, 1940-1950 yılları arasında Macaristan'da besteci Zoltan Kodaly (1882-1967), öğrencileri ve meslektaşları tarafından geliştirilmiş geniş kapsamlı bir müzik eğitim sistemidir. Sistemin felsefesi, hedefleri ve prensipleri Kodaly'e aittir, fakat yöntemi gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları öğrenme araçları Kodaly'e ait değildir. Ritim heceleri Cheve tarafından Fransa'da, Tonik Sol-fa İngiltere'de, Sol-fa İtalya'da kullanılmıştır. Yine Sol-fa tekniklerinin birçoğu Jaques Dalcroze'a ait çalışmalardan alınmıştır. El ile işaret gösterme (hand singing) John Curwen'in uyguladığı bir tekniktir. Kodaly yöntemde teknik, kendisinden daha önce ortaya çıkan farklı yöntemlerin tutarlı bir bütün olacak şekilde bu yöntemde toparlanması ile oluşturulmuştur (Yıldırım, 1995).

Kodaly Yöntemi (müziksel toplu söyleme yaklaşımı), beraber şarkı söyleme yolu ile müzik eğitimi yaklaşımından esas alır. Temel olarak eşlik olmadan şarkı söyleme esasına dayanır. Bu nedenle tam ismi Kodaly Koro Yöntemi olarak bilinir. Kodaly yönteminin özünde, diğer amaçlarla birlikte, şarkı söyleme yolu ile müziksel okuma ve yazmayı geliştirmek de amaçlanır. Kodaly yönteminde, ‘etkin müzik yapma’ ve ‘etkin şarkı söyleme’ ile ‘müziksel okur-yazarlık’ arasında sıkı bir ilişki olduğundan müziksel okur-yazarlığa ayrıca önem verilir (Uçan, 1999).

Kodaly yönteminde müzik eğitimi için amaçlanan hedef, tüm çocuklarda mevcut olan müzik potansiyelini en yüksek seviyeye çıkarmak, müzik dilini çocuklara öğretmek ve çocukları bu dil ile okur, yazar ve üretir hale getirmek, onları kendi dilleri ve kültürlerine ait ürünleriyle (halk dansları, halk şarkılar vb.) tanıştırmaktır. Çocukları kendi çevrelerinin en büyük sanat eserleriyle tanıştırmak ve bu müzikleri çalışırken, dinlerken ve çözümlerken, müzik üzerine kurulmuş bilgiden kaynaklanan güvenle yaşamı ve müziği sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım, 1995). Müzik, eğitimin temelini, ders akışının iskeletini oluşturmaktadır. Müzik çocukların her yönden gelişimine (beyinsel, duygusal, fiziksel ve estetik), diğer konulardan ve kavramlardan daha çok katkı sağlayabilir. Kodaly yöntemi prensiplerine göre eğitimin yapıldığı yerlerde çocukların, başka çocuklara oranla derslerde daha fazla başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, temel ders olarak müzik öğretilen sınıflar, müziği yardımcı ders olarak alan, okuma ve matematik sınıflarına kıyasla daha fazla başarı göstermektedirler. Bu üstünlük de ayrıca matematik ve okuma derslerinde de kendini göstermektedir (Chosky, 1986).

Kodaly’ye göre;

1. “ Bir dili konuşan, yazabilen ve anlayan her birey, müzik dilini de eşit oranda öğrenmek için yeterlidir.”
2. “Müziyenliğin en önemli temeli şarkı söylemektir.”
3. “Müzik eğitiminin en etkili şekilde gerçekleşebilmesi için bu eğitime çok küçük yaşlarda başlanmalıdır”
4. “Çocukların kendi mirasları olan halk şarkıları onların “müziksel anadilini” oluşturur ve sonraki eğitimleri için bir araç olmalıdır”
5. “ Eğitim esnasında yalnızca sanatsal değeri olan müzikler kullanılmalıdır” (Gürgen, 2007, s.33-34).

Kodaly müziğe, mümkün olan en erken yaşta başlanması gerektiğini söylemiştir. Yöntemin temel ilkelerinden birisi de çocukların ilk aşamalarda oyun yoluyla sürekli

zevkli ve keyifli müzikler öğrenmesi gerekliliğidir. Kodaly yönteminde bir başka temel ilkesi de tüm bireylerin müzikal keşif ilerlemelerinde kendi seslerini, en uygun ve aynı zamanda ulaşılabilen en ucuz müzikal enstrüman olarak kullanabilmesidir. Kodaly yöntemine göre koroda şarkı söylemek hem çocukların hem de yetişkinlerin gelişimine her açıdan katkı sağlar. Birlikte söyleme, kişisel gelişimi destekler. Kodaly yönteminde düzen, öğretilecek olan müzik unsurları çocuk gelişimi yönünden çocuğun kabiliyetleri ve öğrenme aracı olarak seçilen materyallerde sıkça görülen melodik ve ritmik özelliklere göre belirlenen öğretme sırası temel alınıp, pedagojik yönden çok dikkatli şekilde hazırlanır. Konular adım adım birbiri ile ilişkilendirilir (Yiğit, 2000).

2.6.1. Erken Yaşta Müzik Eğitimi

Kodaly yönteminin ilkelerinden bir diğeri de müzik eğitime erken yaşta başlanmasıdır. İyi bir müzik eğitimi amaçlandığında çocuğun müzik ile olabildiğince erken başlaması gerektiğini bir zorunluluk olarak kabul eder.

Kodaly yöntemine göre müziğin iyice öğrenilebilmesi için, sistematik eğitimin çocuk yuvalarında, erken yaşta başlaması bir zorunluluktur. İlkokul, birçok şeyin öğrenilmesinde geç bir zamandır. Modern psikoloji, 3 ve 7 yaş aralığının, eğitim açısından daha sonraki yaşlara kıyasla daha çok önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Kodaly, oyun ve şarkının birlikte, çocuklara hayatlarının en büyük mutluluğunu sunduğunu tespit etmiştir (Yıldırım, 1995).

Çocuklar anaokulunda, sonrasında ilköğretim okulunda müzikal unsurların bilinçli bir şekilde öğretilbilmesine zemin hazırlayacak şarkı dağarcığını oluştururlar. Anaokullarında geçirilecek üç yıl boyunca çocuklar, haftada iki defa şarkı söyleme, her gün için 10-15 dakika oyunlu şarkı söyleme dersleri ile ortalama 80-90 şarkı öğrenirler. Bu şarkıların %70-80'i şarkılı oyunlar iken, kalanı çocuk şarkılarından oluşur. Şarkıların birçoğuna ilkokulda da geri dönülür. Müzik unsurlarını anaokulunda söylenen şarkılarla öğrenmek daha kolaydır. Çocuklar çalarken ve söylerken müziğe temel oluşturan fikirleri öğrenirler. Yumuşak-güçlü, yavaş-hızlı, benzer-farklı, uzun-kısa, kavramları, nota yüksekliklerini el işaretleri ile havada göstermek yolu ile ince-kalın sesler arasındaki farklar ve ilişkiler, melodik ve ritmik imitasyon, temiz entonasyon, ostinato, müzikal bellek (iyi bilinen şarkıların söz olmadan söylemesi ile melodilerin tanınması), içten duyumun güçlendirilmesi, öğrenilen şarkının yalnızca ritmini vurmak, doğaçlama vasıtasıyla yaratıcılığı geliştirme, müzik dinlemeyi öğrenme konuları çalışılır. Bunlar da çocukların zihinsel yeteneklerini, duygusal kabiliyetlerini geliştirir. Sürekli ilgi, bellek

(oyun kuralları yeni melodiler ve sözler), dikkat, karşılaştırma, düşünme, hayal genişliği, soyutlama, kendine güven, yoğunlaşma, zevk alma, sosyal uyum vb. (Yiğit, 2000).

2.6.2. Oyun İçinde Müzik Eğitimi

Oyun oynama yolu ile eğlenceli bir müzik öğrenme yöntemi olması bu uygulamanın en önemli yönlerinden birisidir. Bu yöntemle eğitilen çocuklar utangaçlık, içine kapanıklık, kendini ifade etme güçlükleri konularında gelişirler.

Kodaly bununla ilgili olarak şunları aktarmıştır: ‘oyun saf insan değerlerine sahiptir. Oyunlar, sosyal olma ve hayat sevinci deneyimini geliştirirler. Yetişkinler anaokulu çağını geçen çocuklara oyun oynamanın, onlara artık yakışmadığını söyleme eğilimi gösteriyorlar. Anaokul yaşından daha büyük olanları da teşvik etmeliyiz. Bu sayede oyun oynamaktan hala haz duymaktan utanmazlar. Daha uzun sürecek çocukluk, çok daha uyumlu ve mutlu bir yetişkin hayatı sağlayacaktır (Yiğit, 2000).

2.6.3. Şarkı Söyleme

Kodaly’nin bu yaklaşımda önemseydiği noktalardan bir diğeri de şarkı söylemektir. Kodaly ‘ Eğer birisi bu eğitimin temelini bir kelimeyle anlatmak isterse, bu ancak şarkı söylemek olabilir. İçinde olduğumuz makineleşme çağı insanı yalnızca bir makine olarak göreceğimiz şekilde sürüp gidiyor. Yalnızca şarkı söyleme ruhumuzu bu kederden koruyabilir.’ demiştir (Gültek, 2007).

2.6.4. Koroda Söyleme

Kodaly yöntemine göre koroda söylemek, hem çocukların hem de yetişkinlerin gelişimine her açıdan fayda sağlar. Birlikte söyleme, kişisel gelişimi de teşvik eder. Koro halinde şarkı söyleme, çocukta ait olduğu toplumun bir parçası olma duygusunu geliştirir ve topluma karşı olan sorumluluklarının gelişimini sağlar. Bir koristin hatası, diğerler çocukların çabasını bozacaktır. Korolar toplumun tüm yaş gruplarından profesyonel, öğrenci ya da amatör tüm müzikseverlerin müziğe olan ilgilerini aktif tutabilecekleri en uygun ve etkin müzik faaliyetini sağlar (Yiğit, 2000).

2.6.5. Ana Dilde Müzik Eğitimi

Kodaly çocuğun ilk olarak annesinin dilini öğrendiğini ve diğer müziklerden önce doğduğu ülkenin halk müziğini, müzikal olarak annesinin dilini öğrenmesinin önemli olduğunu hissetmiştir. Kodaly; müziğin, çocuklar için olabildiği kadar çeşitli olmasını gerekliliğinden bahsetmiştir. Kodaly’e göre, bundan sonra diğer ülkelerin halk müziğine

geçilmelidir ve mümkünse ait olduğu ülkenin orijinal dilinde söylenmelidir. Dil, o milletin karakter yapısı hakkında bilgi verecektir (Yiğit, 2000).

2.6.6. Okur-Yazarlık

Eğitimci olarak Kodaly, Macar gençliğinin yalnızca ulusal müzik bilincini uyandıran bir kişi değildir. Aynı zamanda müzik okuyabilme ve yazabilmenin gereğini ve şartlarını da ortaya koyan kişi olarak uluslararası anlam kazanmaktadır Kodaly'e göre, müzik okur-yazarlığı, seçilmiş ufak bir azınlığın becerisi olmamalı, aksine tüm insanlığın genel bilgisinin, kültürünün bir parçası olmalıdır. Nota okumak, sözcük okumak gibi öğretilebilen bir yetenektir (Yıldırım, 1995).

Pentatonik dizilerin kullanılması ve bu dizileri seslendirme yönteminin kullanılması ile müziteki teknik yapının geliştirilmesi garanti edilmektedir. Kodaly bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir; Yarım sesler olmadan şarkı söylemek çok daha kolaydır. Dizideki durakların aynı kalması şartı ile pentatonik dizi, diatonik diziye dönüştürülebilir, müzik algısı ve sesleri bulma kabiliyeti daha kolay gelişmektedir (Yıldırım, 1995).

2.7. Orff Yöntemi

“Orff-Schulwerk; ilk olarak 1930 da Schoot ile Carl Orff yayınevinin görüşleriyle meydana gelmiştir. Bu tanım, Elma ve Erich Doflein'in Geigenschulwerk yapıtlarının başlıklarına ve Paul Hindemith'in op.44 Schulwerk für insrtumentalzusammenspiel yapıtınadayanır. Schulwerk belirli becerileri öğrenmeyi sağlayan bir taslak-tasarım anlamı taşır”(Koçak, 2005, s.32).

“Müzik ve Hareket Eğitimi” şeklinde de tanımlanan Orff-Schulwerk; hareket, dil ve müzik gibi kavramlar ile birleşerek ‘elementer müzik’ kavramını oluşturmaktadır. “Orff’un elementer eğitim anlayışı insanın çok boyutlu düşünce ve davranış yapısını tamamen “ elementer seviyede bir bütün” olarak kabul eder. Bu yapıyı eğitimde elementer yönü ile bir bütün olarak kapsar. Eğitimi; insanın her yönüyle bir bütün olduğu yapısına dayandırır ve bu yapıda varlık gösteren ilk/temel öğelere oturtur. “İlk-temel” öğeler, “doğal, ham, yalın ve ilkel öğeleridir: diğer bir deyişle “elementer” öğelerdir. Bunların tamamı Orff’un söylemiyle “temele ait”tir, “köksel”dir. Eğitimi “elementer öğeler”den, bu “en temel öğelerden” meydana gelen bir “bütünsel yapı” olarak oluşturur. Eğitimi; yöntem, içerik ve amacını bu yapı üzerinde çalışarak düzenler ve

belirler, gerçekleştirir ve tasarlar. Bu şekilde “elementer müzik eğitimi” olarak adlandırılan kavram ve olgu ortaya çıkar” (Uçan, 2003).

Hareket eğitiminin ve elementer müzik eğitiminin ilk çıkış noktası insanın içinde bulunan ritim koşullu hareket, müzik ve dil birlikteliğidir. Bu bilgiler ışığında insan birçok farklı alanda kendi yeteneklerini, becerilerini geliştirip olgunlaştırır ve bu alanlara bireysellik verir. Böylece dil kendini bedende var olan canlandırıcı konuşmada bulur; önce kendi bedeninde ve mekânda öğrenilen hareket (ya da sonradan gösterilen hareket), kendi iç enerjisi ve söz dizisi temel oluşturur; dans, kendi ritminde ya da içselleştirilmiş ritimden çıkarak çözülen müzik-harektir; böylece deneyimlenen, insanın kendi dili, resmi, müzik ve dansla ifade edilir, “resmi çizilir”, “hareketli resmi” de olur (Jungmailr, 2002).

Müzik, konuşma ve dansla temel öge olan ritimle başlayan Orff, bu üç ögeyi bir çatı altında toplamaktadır. Yaratıcılık ve doğaçlama bu öğretimin merkezinde bulunmaktadır. Öğrencilerinin birçoğu daha önce müzik eğitimi almadığı için Orff, ritmi işlerken jest ve mimiklerden, beden seslerinden faydalanmış, en doğal enstrüman olduğunu düşündüğü insan sesini kullanmıştır. Birçok farklı sese, şekile ve boyuta sahip davullara çok önem vermiştir. Neredeyse bütün doğaçlamalarında, şarkılarla ritmik ostinatolar ve konuşma kullanılmıştır. İlk olarak ders programında piyano hariç melodik bir enstrüman bulunmuyordu. Sonrasında Orff, basit melodik perküsyon enstrümanlarının elementer müzik yapmak için uygun olduklarını keşfetmiştir. Bunun üzerine çalgı yapımcısı arkadaşından yardım alarak “Orff çalgıları”nı yaratmıştır (Gürgen, 2007).

2.7.1. Ritim ve Bedensel Müzik

Orff Schulwerk’de en önemli enstrüman insan bedeni, ikinci önemli enstrüman ise insan sesidir. Bedenin herhangi bir parçasıyla müzikte var olan vuruşlar cümleler ile belirtilmektedir. İlk aşamada şarkı söyleme, konuşma ve beden en temel eşlik enstrümanları olarak kullanılmaktadır (Gürgen, 2007).

2.7.2. Şarkı Söyleme

Orff Schulwerk’de insan sesi, keşfedilmesi gereken bir unsur olarak görülür. Çocuk ağzından ses çıkarmanın ve taklit etmenin farklı yolları olduğunu keşfeder. Ağızdan çıkan seslerin kelimeleri oluşturduğunu ve bu kelimelerinde birleşerek şarkı söylemeyi sağladığını keşfeder. Çocuklar konuşma sesleri ile şarkı söylerler. Anlamı olmayan kelimeler ve sesler yetişkinlerin de dikkatini çeker. Bunların kullanımı müzikal deneyimi

sağlamak için bir adımdır. Bu şekilde sesin bir oyuna dönüştürülmesi, konuşmanın ve şarkı söylemenin malzemesinin ne olduğunu keşfetmelerini sağlar (Choksy,1986).

2.7.3. Oyun İçinde ve Birlikte Öğrenme

İnsanın kendini güvende ve rahat hissettiği, korkma duygusu olmadan, merak duygusunu ve her insanın içinde var olan oyun isteğini karşılayabilen bir ortamın oluşturulması ‘elementer pedagojik deneyim’leri kolaylaştırır. Dolayısıyla insan ilişkilerinde değerbilir olmanın ve özenli davranışların önemi vurgulanır. Zaman baskısı, korku yaratan, sıkışıklık ya da not verme sistemi, rekabet ortamı gibi etmenler oyun ortamını bozar. Mekân ve zaman, belirli bir niteliğin yaşanmasına imkân sağlayacak durumda olmalıdır (Cubasch, 2003).

2.7.4. Doğaçlama

Bedenin hissettiği ruh halleri ve duygu, bedensel hafızada kaydedilmiş ya da hayal gücünün oluşturabileceği, anımsamalar ve içsel fotoğraflar müzik ya da dans doğaçlamalarının ortaya çıkış noktası olur. Deneyimler, düşüncüler ve anlayışların kelimelere dökülüp başka insanlarla paylaşılması, zihinsel ileti becerisinin kullanılmasına ve duygular ile sezgilerin ifade edilebildiği yeni bir dilin gelişmesine yarar (Cubasch, 2003).

2.8. İlgili Literatür

Bonastre ve Timmers (2017) yaptıkları çalışmada müzikteki ifadeler, kavramlar ve inançlar hakkındaki faktörleri analiz etmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada müzikte ifadeyi ölçmek için likert tipi 11 soruluk anket geliştirilmiş ve açıklayıcı faktör analizi sayesinde müzikte ifade tekniği, duygusal ifade ve ifadenin kendi kendine öğrenilmesi şeklinde üç faktör belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin duygusal ifadede daha yüksek sonuçlar elde ettiği, ancak ifade tekniği ve ifadenin kendi kendine öğrenilmesinde hiçbir fark görülmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ifadenin kendi kendine öğrenilmesinin etki boyutunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu üç faktör hem öğretmenlerin hem de ileri düzey müzik öğrencilerinin öğretim ve araştırma amaçlarını öğrenmelerinde, ifade kavramlarının değerlendirilmesinde bir araç olarak önerilmiştir.

Gök ve Tufan (2016) Ankara örneğini ele alan çalışmalarında 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programıyla ilgili müzik öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip ortaya koyarak, programın gelişimine katkı sağlamayı ve program ile ilgili değerlendirmelerde

bulunmayı amaçlanmışlardır. Bu araştırmanın katılımcılarını 2010/2011 eğitim yılında Ankara Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde müzik öğretmeni olarak görev yapan 64 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim müzik dersi öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda çoğu müzik öğretmenin yenilenmiş olan ilköğretim müzik dersi öğretim programını çok iyi anlamadıkları, öğretmenlerin kendi mesleki bilgi seviyelerini yetersiz buldukları, programın kendilerine tanıtılması için hizmet içi mesleki kurs verilmediği ve bu tarz bir eğitime ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır.

Irmak (2015) yaptığı çalışmada ülkemizde Orff yöntemi hakkında yapılmış olan lisansüstü tezlerini sınıflandırarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma durum belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma olup, yöntem olarak nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Orff Schulwerk yöntemine ilişkin tarihi ve yapısal bilgilere de yer verilmiştir. Yurt dışı ve yurt içi lisansüstü tez analizi yapılarak araştırmalar belirlenmiştir. Bu araştırmalarda yer alan alt problemler (e-saptanan problemlere) ve problem cümlesine cevaplar aranmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’de bulunan üniversitelerde Orff Schulwerk yöntemine ilişkin yapılmış doktora tezleri ve yüksek lisans tezlerinden incelemeler yapılarak veriler gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre ülkemizde Orff Schulwerk yöntemi alanında yapılmış olan lisansüstü tezler; üniversitelere, şehirlere-yıllara, tez türlerine-yıllara diye kategorilere ayrılmış ve araştırmada kullanılan yöntemlere yönelik ulaşılmış bulgular yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; Orff Schulwerk yöntemi alanında yapılmış lisansüstü araştırmaların çoğunluğunun 2011 yılında %25 (5 tez) oranla yapılmış olduğu saptanmıştır. Tez türlerine bakılarak yapılan dağılımda tezlerin %75 (15 tez) ‘inin yüksek lisans tezi olduğu ve çalışma gruplarını 5 ile 11 yaş aralığındaki çocukların oluşturduğu tespit edilmiştir.

Köroğlu (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci sınıf derslerine giren müzik öğretmenlerinin, 2006 müzik dersi öğretim programı üzerine görüşleri ve karşılaştıkları problemleri ele almaktadır. Bu araştırmada müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri, Stufflebeam’in süreç, bağlam, girdi ve üründen oluşan program değerlendirme modelinin aşamalarını kullanılarak alınmıştır. Bu araştırmanın yöntemi niteldir ve kolay ulaşılabilir katılımcılar seçme yolu kullanılmıştır. Antalya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan ilköğretim ikinci sınıf derslerini yürüten 14 müzik öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu

ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Bu verilerin analizinde “betimsel analiz” yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre, müzik öğretmenlerinin kavram, bilgi ve müziksel ilkeler konusunda programı yetersiz buldukları ve kazanımlarda bulunan konuların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Programda yer alan materyallerin öğrencileri olumlu olarak etkilediği, fakat öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda materyal eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin programda yer alan kazanımları işaret eden etkinlikleri yeterli buldukları, ancak ders süresinin kısıtlı olmasının ders verimliliğini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Programda öğrencilerin ilgisini çekecek şarkılara ve bilgilere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Toraman (2013) yaptığı çalışmada müzik öğretmenlerinin müzik eğitimiyle ilgili deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan engelleyici ve destekleyici etmenleri saptayıp bu bulgulara yönelik programın iyileştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Anadolu’da bulunan şehir merkezleri ve bu merkezlere bağlı olan köylerdeki ilköğretim okullarında 2011/2012 yıllarında görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın problem durumunu belirlemede Kartopu Katılımcılar tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadelerden bulgular elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, müzik öğretmenlerinin müzik dersinin faydalarına dikkat çekmelerine rağmen öğrencilerin yüksek not kaygısı yaşadıkları ve müzik dersinin öğrenci, veli, idare ve diğer alan öğretmenleri tarafından önemsiz görüldüğüne dair kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlerin müzik dersinin önemine dair sorunlarına ek olarak, müzik dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan engeller saptanıp, öğretim programının öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme, içerik ve kazanım süreçlerinin gözden geçirilip değerlendirilmesi, programın yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Allsup ve Westerlund (2012) yaptıkları çalışmada eğitim süreçlerinde öğretmenin yerinin hayati ve ahlaki bir önem taşıdığını ve düşünce eğitimi tarihini incelemiştir. Başlangıç noktası olarak John Dewey’in tahmin edilebilirlik veya kesinlik kavramları bir amaca yönelik ihtiyaç olarak takip edilmiş, okulda günlük hayatın bir parçası olan ahlaki eylem ve ahlaki hayalin kısıtlandığı görüşünü savunulmuştur. Bu durumun öğretmenlerin gücünü kaybetmesine yol açtığını belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı şuan ki kültürel koşullar hakkında Dewey’in naturalist değer yargılarının değişen çevreye uyum

sağlayabilmesi için bir araç sunduğunu belirtmişlerdir. Dewey'in bu görüşü daha iyi ya da daha kötü, doğru ya da yanlış olarak belirli seçeneklerden kaçınırken gerçekler ve değerler arasındaki ayrımı reddeder. Bu teori tek bir ilgiye, amaca veya tek bir kurala dayanan bir kavram dizisi altında ele alınamaz. Bundan daha çok, Dewey'in ahlak kuralları ahlaki olarak dönüştürülen çeşitli ilgi ve isteklere dayanan problemlerin pratik çözümüyle ilgilenen bir araştırma projesidir. Bununla birlikte bu çalışma öğretmenlik mesleğini, öğretmenlik kurumunun istekleriyle bağlantılı olarak görür. Yöntemler ahlaki kaygıları saptamak için mantıklı bir yerdir çünkü bir öğretmenin aktiviteleri seçme yöntemi öğrencileri nasıl gördüğüyle ve onların paylaştığı sosyal ve müzikal sorunlardan ortaya çıkar. Bu çalışma okul adı verilen eşsiz sosyal çalışma grubu içinde isteyerek etkileşime geçmenin hayal gücüne bağlı olan kapasitesinde müzik öğretmenin ön görüşü ve rolünün etkisini dikkate alır. Öğrencilerin son zamanlarda öğretmen merkezli müzik eğitim yöntemlerinden uzaklaşarak, okul dışında gerçekleşen ve kendi kendine gelişen sosyo-kültürel müzik uygulamalarını öğrenme eğiliminde oldukları, okul ve sınıf içine özgü olan uygulamalardan uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Şuan ki öğretmenlik algısında sadece müzikal bakış açısından değil aynı zamanda eğitim durumlarından ortaya çıkan eğitimsel ve ahlaki bakış açısından öğretme ve öğrenmenin ne, nasıl ve niçin sorularını yansıtmaya büyük bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Kırmızıbayrak (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında müzik dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırma katılımcılarını, Kars'taki ilköğretim okullarında çalışmakta olan 77 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan model "Genel Tarama Modeli"dir. Araştırmaya katılan öğretmenlere 43 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin yüzdelikleri ve frekans hesapları yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucu, genel olarak müzik dersi içerik, eğitim durumları, değerlendirme kurguları ve müzik dersi program kazanımları açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak programın uygulanabilir nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat programın bazı eksiklikler gösterdiği tespit edilmiş ve bu sorunları gidermek amacı ile önerilerde bulunulmuştur.

Yazıcı (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında uygulanan müzik dersi öğretim programının tam olarak uygulanmadığı ve programı uygulamada müzik öğretmenlerinin birtakım sorun ve zorluklarla karşılaştıkları düşünülmüştür. Araştırmanın amacı, ilköğretim müzik öğretmenlerinin düşünce ve görüşlerine ulaşmak ve karşılaştıkları sıkıntıları tespit etmektir. Araştırma süresince nicel ve nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak da anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubuini, 2008/2009 eğitim/öğretim yılında Trabzon ili genelinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu özellikteki 107 müzik öğretmenine anket uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre ise öğretmenlerin ilköğretim müzik dersi öğretim programının büyük ölçüde uyguladığını göstermiştir. Okullardaki müzik ders saatlerinin yetersiz olması, müzik dersliğinin bulunmaması, öğrenci, veli, okul müdürü ve toplumun ilgisizliğinin yanında kendini yetersiz hissetme, ek iş yapma gerekliliği, geçim sıkıntısı gibi müzik dersinin amacına ulaşabilmesini engelleyen birtakım sorunların da bulunduğu tespit edilmiştir.

Umuzdaş ve Levent (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim müzik dersinin işleyişi hakkında müzik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmışlardır. Bu çalışmaya 2011/2012 öğretim yılında Antalya Kepez ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan 30 müzik öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmada serbest mülakat yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, müzik öğretmenleri; en son yapılandırılmış olan 2006 müzik öğretim programının kullanışlı olmasına rağmen birtakım sorunları içerdiğini ve uygulamada zorlukların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların en başında, fiziki şartların yetersiz olması, kalabalık sınıf ortamı ve müzik ders süresinin yetersizliği gibi faktörler gelmektedir.

Davis ve Blair (2011) yaptığı çalışmada popüler müziğin kültürde ve öğrencilerin hayatlarında yaygın olduğunu ve onun müzik eğitim müfredatına dahil edilmesinin iş birliğine dayanan gayri resmi öğrenme süreçleri sayesinde otantik yaklaşımların gerektirdiğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin notaya bağımlı olabilecekleri ve sınıf dışında gayri resmi süreçleri tanıyıp kullanabilirken, gelecekteki sınıf içi kullanımlarını pedagojik olarak dikkate almadıkları tecrübe edilmiştir. Bu çalışma, sınıf içinde popüler müziğin kullanılması için pedagojik bir planı ve bu planın öngörüsünü destekleyip formüle edilebilmesi için genel müzik yöntemleriyle çalışan Amerikalı üniversite öğrencilerinin tecrübelerini ele alır. Öğretmenin bakış açısından bakıldığında, bu tecrübeye anlamlı bir katılım sağlayan 3 aşamalı bir süreç gerçekleşir. Bu süreçler dengesizlik, var olan engelleri kırmak ve öğrencinin dönüşümü olarak adlandırılır. Bu araştırmanın sonucunda popüler müziğin sınıf içinde kullanımının öğrencinin hayatına ilişkin ve onunla bağlantılı olarak zincirlerini kıran ve giderek canlanan kişisel gelişimlerine büyük katkıların olduğu gözlemlenmiştir.

Karaköse (2011) yaptığı çalışmada İlköğretim öğrencilerinin Orff Schulwerk yöntemiyle eğitim alan ve almayan öğrencilerin müzik dersine karşı müzikal ilgi ve öz yeterlilik durumunu karşılaştırarak, öğrencilerin bazı sosyal-demografik özellikleri

arasında bulunan ilişkiyi tespit etmiştir. Araştırma Survey yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; Bostancı Doğa Koleji (n=61), Atakent Doğa Koleji (n=48) ve Özel Akatlar Açık Okulu (n=45) 4. sınıf ilköğretim öğrencilerinden oluşan 190 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada 3 temel veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlardan birisi; "Öğrenci Bilgi Formu" diğerleri Özmenteş (2006) 'in "Müzikal Özyeterlik" ve "Müzik Dersi Tutum Ölçeği" ölçekleridir. Araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre; Orff eğitimi, 4. sınıf ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı ilgilerini ve müzikal öz yeterlik düzeylerini çok fazla etkilemiştir. İstatistiksel verilerde, Orff eğitimi alan öğrencilerin Orff eğitimi almayan öğrencilere göre müzikal öz yeterlilik puanları yüksek çıkmıştır. Müzik dersine karşı ilgi puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte bu öğrencilerin müzik dersine karşı ilgileri ve müzikal öz yeterlik düzeylerinin bazı özelliklere göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, okul dışı müzikle ilgilenme, ailelerinin ekonomik durumu, okul dışı kurslara katılma gibi durumların öğrencilerin müzik dersine karşı ilgi ve özyeterlik düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Tufan (2011) yaptığı çalışmada müzik öğretim yöntemlerinin, bilinme düzeylerinin hangi değişkenlere bağlı olarak farklılıklar gösterebileceğini ve müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze, Kodaly ve Orff yöntemlerini bilme düzeyleri ile öğretmenlik uygulaması dersine olan tutumları arasındaki ilişkinin saptanmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada yöntem olarak tarama yöntemi uygulanmıştır ve çalışmanın katılımcılar grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Müzik bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 102 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada "Öğrenci Bilgi Formu", G. Otacıoğlu tarafından 2005 yılında piyano dersi için geliştirilmiş ölçeğin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine uyarlanması ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Orff-Kodaly-Dalcroze Yaklaşımları Bilgi Testi" ile hazırlanan tutum ölçeğidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının Orff-Kodaly-Dalcroze yöntemleri hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları bilgisi ile Öğretmenlik Uygulaması dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Orff-Kodaly-Dalcroze yöntemleri ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında "Ailenizde müzikle ilgilenen birey/ bireyler var mı?" ve "Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?" sorularına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Dalcroze-Kodaly-Orff

yaklaşımlarıyla ilgili bilgi düzeyleri ile diğer demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yücesoy (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim müzik dersi öğretmen kılavuzunda bulunan öğrenme-öğretme etkinliklerini ortaya koymayı ve müzik dersi öğretim programının öngöründe bulunduğu Kodaly, Orff ve Dalcroze gibi müzik öğretim yöntemlerine yönelik değerlendirmeleri amaçlamıştır. Kodaly, Orff ve Dalcroze yöntemleriyle ilgili teknik ve kuramsal bilgiler tarama yöntemini kullanarak elde edilmiştir ve değerlendirme ölçütleri oluşturulmuştur. Oluşturulan değerlendirme ölçütleri 1, 3, 5 ve 8. sınıflarının öğrenme-öğretme süreçlerinde bulunup bulunmadığını tespit etmek için karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 1. sınıf kazanımlarına göre öğrenme/öğretme sürecinin Dalcroze yöntemine %19,41, Kodaly yöntemine %33,98, Orff yöntemine %67,96 oranında uygun olduğu görülmüştür. 3. Sınıf kazanımlarına bakıldığında öğrenme/öğretme süreçlerinin Dalcroze yöntemine %25,64, Kodaly yöntemine %36,75, Orff yöntemine %57,26 oranında uygun olduğu görülmüştür. 5. Sınıf kazanımlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerinin Dalcroze yöntemi %42,35, Kodaly yöntemi %45,88, Orff yöntemi %61,17 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf kazanımlarına göre öğretme-öğrenme süreçlerinin Dalcroze yöntemine %27,84, Kodaly yöntemine %34,17, Orff yöntemine %65,82 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir. 1, 3, 5 ve 8. sınıf kazanımlarında bulunan öğrenme/öğretme süreçlerinin, Dalcroze yöntemine % 28,12, Kodaly yöntemine %37,50, Orff yöntemine %62,76 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir.

Demirci ve Albuz (2010) yaptıkları çalışmayı 2006 yılında 6. sınıflarda kullanılan öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının uygulamadaki durumunu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ve katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara'daki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna dayanarak; 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında 6. sınıfları kapsayan öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının katılımcılar grubu ile uygulanma sürecine ilişkin bulgular elde edilmiş, eksik yönleri tespit edilmiş ve önermelerde bulunulmuştur.

Çevik ve Şahin (2010) yaptıkları çalışmada Türkiye'de yaratıcılığın gelişimini sağlayan bir müzik öğretim yöntemi olan Orff ile ilgili 2003 -2009 yılları arasında yapılmış olan araştırmaları incelemeyip, bu araştırmaların genel durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Orff yöntemiyle ilgili

makalelerin yazılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının farklı bölümlerinde yapılan çalışmalarda kullanılması bakımından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lisans programları bölümlerinde yapılan makalelerin birçoğunun deneysel ve betimsel çalışmalar olduğu, en fazla kullanılan veri toplama aracının ise anket tekniği olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizinde de en fazla nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına çoğunlukla lisans öğretmen adayları, ilköğretim öğrencileri ve okul öncesi yaş grubu öğrencilerinin seçildiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren lisans programlarında yaratıcılığın gelişimine imkân tanıyan müzik öğretim yöntemlerinden biri olan Orff öğretisine ilişkin yapılmış çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmiş, bu çalışmanın Orff öğretisi ile ilgili yapılacak olan diğer çalışmalara kaynak oluşturup, yardımcı olması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Gün (2009) yaptığı çalışmada, Burdur ve Isparta ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin müzik dersine karşı yaklaşımlarını, müzik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ve Burdur Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilköğretim okullarında çalışan 36 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 8 müzik öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda, 20 maddelik öğretimsel liderlik tutum ölçeği oluşturularak toplanmıştır. İçerik geçerliğinin olması için uzman görüşü alınmış; anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla müzik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan izin alındıktan sonra geliştirilen bu ölçeğin uygulanması sağlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre müzik öğretmenlerinin; müzik aletlerini temin etme, müzik sınıfı ve teknik araç gereç eksikliklerin giderilmesi konusunda müdürün yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Müzik dersine gereken önceliği tanımama, derste ders harici konuların işlenmesine karşı olma, velilere müzik dersinin önemi hakkında bilgilendirme yapmama gibi konularda okul müdürünün eksikleri belirtilmiştir. Ancak bazı müzik öğretmenlerinin; okul müdürü tarafından, müzik dersine öğrencilerin yönlendirilmesinde, öğrencilere müzik dersinin gerekliliği ve önemli olduğunun belirtilmesinde, öğretmenlerin mesleki problemlerini çözme ve yapılan etkinlikleri ödüllendirme, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımları destekleme gibi davranışları yerine getirip getirmediği hakkında kararsız oldukları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin görüşlerinde, kıdem, cinsiyet ve yaş değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuç önerilerinde öğretimsel liderlik kuramı göz önüne alınarak yapılmıştır.

Koutsoupidou (2007) yaptığı çalışmada İngiliz ilköğretim sınıflarında müzikal gelişmeye ilişkin öğretmenlerin tutum ve uygulamalarını incelemiştir. İngilterenin çeşitli bölgelerinde çalışan müzik öğretmenleri ve müzik uzmanlarının katıldığı bir anket çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenlerinin % 81 'inin müzikal gelişim sağladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler müzikal gelişimi genelde kendi kararları doğrultusunda sağlayabilmiştir, müzikal gelişimi sağlamayan öğretmenlerin ise gelişimsel aktivitelerde kişisel katılımdan yoksun oldukları görülmüştür. Müzikal gelişimi sağlamanın en olağan yolları; duyguları, temaları, ruh hallerini ve fikirleri göstermenin bir aracı olarak görsel ve işitsel uyarıcılara tepki olarak geliştirilmesidir. İstatiksel analizler, öğretmenlerin yaşı, tecrübesi, mesleki yeterlilikleri ve öğretmenlerin müzikal gelişimi kazandırmaya ilişkin uygulamaları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin tecrübeli olanlarının ve müzikal gelişim konusunda yükseköğrenim yapanların derslerinde yenilik kullanmaya daha eğilim gösterdiği görülmüştür. Araştırma betimleyici veri analizi ile öğretmenlerin müzikal gelişimi kazandırmaya ilişkin gözlem ve düşüncelerini, müzik öğretim uygulaması ve ulusal müzik müfredatı arasındaki ilişkiyi de incelemiştir.

Özeke (2007) yaptığı çalışmasındaki müzik öğretim yöntemlerinden en yaygın kullanılan ve en fazla adı geçen uygulamalardan biri Kodaly'dir. Bu günümüzde Avrupa ve Amerika olmak üzere çoğu ülkenin müzik öğretmenlerinin benimsemiş olduğu bir yaklaşımdır. Kodaly, geliştirdiği yöntem ile çocuğun doğal gelişimine önem veren bir yaklaşım sergilemiştir. Çocuktaki var olan olgulardan hareketle, okul öncesi dönemde başlayan süre ve bu sürecin devamında müzikal yönden “okur/yazar” bireylere ulaşmayı amaçlamıştır. Kodaly yöntemi ve bu yönteme benzer müzik öğretim uygulamalarının müzik öğretmenleri tarafından bilinmesi neyin, nasıl ve niçin yapıldığını anlamamızı sağlaması ve kendi yöntemlerimizi geliştirmemize olanak sağlayacaktır. Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin eğitim ve öğretim ortamına katkı sağlayabilmesi düşüncesi ile Kodaly yöntemi ve Kodaly felsefesi hakkında bilgi verilerek, özellikle Kodaly yöntemine göre düzenlenmiş örnek bir ders planı sunulmasını amaçlanmıştır.

Tanyeli (2007) yaptığı çalışmada Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik dersinin uygulanmasında karşılaştıkları problemleri, demografik özelliklerine (bulunduğu yerleşim yerinden memnuniyet durumu, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, anadal) göre aralarında bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemiştir. Bu çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 121 müzik öğretmenine anket

olarak yapılmıştır. Anketlerin sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde farklı istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında, müzik dersi öğretim programının ve müzik dersi etkinliklerinin uygulanmasında, ölçme ve değerlendirmenin yapılmasında, öğretim yöntemlerinin ve müzik kitabının kullanılmasında birbirinden farklı sorunlar ile karşılaşıldığı saptanmıştır. Bu sorunlara müzik dersi öğretim programında bulunan kuramsal bilgilerin fazla olması, öğrenciler tarafından müzik dersinde öğrendiği bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirliğinin benimsenememesi, sınıfların kalabalık olması, okulda bulunan araç ve gereç eksikliği, ders saatinin yetersiz olması ve müzik odasının olmaması gibi birçok faktörün eklendiği de görülmüştür. Söz konusu problemlerde müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine bakıldığında genel olarak önemli bir farklılık görülmemiştir. Müzik dinleme ve şarkı söyleme etkinliklerinde bazı problemlerle daha fazla karşılaşan öğretmenlerin, bulunduğu yerleşim yerinden memnun olmayan öğretmenlerin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tekin Gürgen (2007) yaptığı çalışmada Kodaly, Orff-Schulwerk yöntemleri ve geleneksel müzik öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine şarkı söyleme, müziksel işitme ve vokal doğaçlama üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma üç grup (n=64) üzerinde gerçekleştirilmiştir ve kontrol gruplu öntest/sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubu 1’de (n=20) Orff-Schulwerk yöntemi, 2’de (n=21) Kodaly yöntemi ve kontrol grubunda (n= 23) geleneksel müzik öğretimiyle ders işlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler daha önce müzik eğitimi almamıştır ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilköğretim okulunun öğrencileridir. Araştırmacı üç grupta da müzik derslerini kendisi yürütmüştür. Araştırmanın verileri, Söyleme Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi, Vokal Doğaçlama Gözlem Formu ve Şarkıyla toplanmıştır. Gözlem formları, eğitim durumu açısından birbirleriyle denk bağımsız gözlemciler yardımıyla ses kayıt ve video kayıt araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu verilerin analizinde *Bonferroni* testi, ortalama, standart sapma ve varyans analizi kullanılmıştır. Bu araştırma sonunda Kodaly yöntemi ve Orff Schulwerk yönteminin geleneksel müzik öğretimine göre öğrencilerin müziksel işitme becerilerini daha çok geliştirdiği fakat şarkı söyleme ve vokal becerilerinin gelişmesinde çok farklılık olmadığı görülmüştür. Bulunan ortalamalara bakıldığında, Orff Grubunda müziksel işitme becerisinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kodaly grubunda ise şarkı söyleme ve vokal doğaçlama becerisinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir.

Canbay (2007) yaptığı çalışmada müzik öğretmenlerinin 1994’ten 2006’ya kadar yürürlükte olan “İlköğretim Programı Müzik Dersi Öğretim Programı’na ilişkin

yaklaşımlarına ve görüşlerine yer verilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde bireysel ve çevresel etmenlerin önemi olduğu gibi programların da önemi bulunmaktadır. Araştırma çerçevesinde, müzik dersi öğretim programını hazırlama biçimi, belirlenen amaçlarla tutarlılığı, işlevsellik, işlerlik ve çağdaş olması gibi özellikleri öğretmen görüşleri ile belirlenip yorumlanmıştır. Çalışmada görüşme yöntemi ile müzik öğretmenlerinin programa yönelik yaklaşım, algı ve görüşleri belirlenerek öğretmenlerin beklentileri tespit edilmiştir.

Kalyoncu (2006) yaptığı çalışmada Carl Orff'un hareket tasarımı ve elementer müzik eğitimi 1930'dan itibaren gittikçe tanınmaya başlamıştır ve çocuk eğitiminde uluslararası bir boyutta yaygın olarak kullanılmıştır. Bu eğitim anlayışı Türkiye'de 1950'de duyulmasına rağmen, çeşitli sebeplerden dolayı müzik eğitimi uygulama ve planlamalarımız içerisinde tam anlamıyla resmi olarak yer alamamıştır. Bahsi geçen çalışmaların müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda ders sürecine dahil edilmesi, geleceğin müzik eğitimcilerinin bu yönden donanım sahibi olması çok önemlidir. Özellikle müzik öğretmen adaylarının okullarda uygulanması istenilen öğretim programlarının kazanımlarına cevap verebilmeleri için, öğretim ve müzik alan bilgisi ile çeşitli müziksel davranış tarzları yönünden donanım kazanmaları da gitgide zorunluluk haline gelmektedir. Bu fıkirden yola çıkılarak, 2002'de İzzet Baysal Üniversitesi'nde müzik öğretmeni adaylarına elementer müzik eğitimi uygulamaları yapılmaya başlanmıştır. Bu sayede, Türkiye'de sınırlı sayıda üniversitede yapılan elementer müzik çalışmalarına yeni biri daha eklenmiştir. Bu çalışmada, adı geçen uygulamaların yöntem, amaç ve içeriğini betimlenmesi ve çalışmalarda karşılaşılan problemler ortaya koyulmuştur.

Nacakcı (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının hangi yönde gelişme gösterdiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada ayrıca gelir düzeyi, cinsiyet ve aile gibi değişkenlerin tutum üzerindeki etkinliğinin de tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmış olup, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu ve katılımcılarını, Ankara Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 490 öğrencinin katılımı oluşturmuştur. Bu çalışmada, ilköğretim düzeyi öğrencilerin müzik dersine karşı duygu, eğilimleri, duygu ve düşüncelerinin tespit edilmesi amacı ile bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde, ilgili literatür taraması yapılmış ve yapılan bu taramanın sonunda uzmanların görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin genel olarak pozitif bir tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Pozitif tutumlar

genel olarak derse verilen önem, sevgi, çalgı çalma isteği ve etkinlikler gibi alt dallarda toplanmıştır. Öğrenciler pozitif yönde tutumlar sergilemiş olsalar bile, bu derse ayrıca vakit ayırmak istemediklerini ve diğer derslere fazla zaman ayırmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci tutumlarının değişkenlere göre karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müzik dersine daha fazla istekli bir tutum gösterdikleri görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi ve eğitim durumu değişkenlerinin, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının farklılık göstermesinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre (% 10-15 çoğunluk) müzik dersine karşı öğrencilerin hiç olumlu bir tutum göstermemiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Tutumun zaman içerisinde gelişme gösteren eğilimler olduğu unutulmamalı, buradan hareketle müzik derslerini ilköğretim 1. kademededen itibaren müzik öğretmenlerinin uygulaması sağlanmalıdır.

Özgül (2006) yaptığı çalışmada İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Program'larını çözümlemek amacıyla Türkiye'deki örgün eğitim sisteminin ilköğretim okullarında var olan müzik derslerine ilişkin; 1994 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın birbirleriyle karşılaştırma yaparak çözümlemiş ve müzik programlarının uygulanması sürecinde okullarda karşılaşılan güçlüklerin incelemiştir. Programın müzik eğitimcileri tarafından algılanması için müzik derslerini yürüten müzik ve sınıf öğretmenlerinin verimli ve etkili bir müzik eğitimi süreci geçirmelerine yönelik temel çözüm önerileri sunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin literatürde genel kabul görmüş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Hem farklı disiplinlerde ve bu disiplinlerde hakim araştırma deseni ve analiz tekniklerinden yararlanılması, hem de her bir nitel araştırmanın kendine özgü bağlamı olması ortak bir tanımın yapılmasını güçleştirmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) bunun sebebi nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek çoğu kavramın birbirinden farklı birçok disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. "Kültür analizi," "antropoloji," durumsal araştırma," "yorumlayıcı araştırma," "eylem araştırması," "doğal araştırma," "betimsel araştırma," "kuram geliştirme," "içerik analizi" bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma ve analiz teknikleri bakımından birbirine benzemesinden dolayı "nitel araştırma" bu kavramları içine alan genel bir kavram kabul edilmektedir. Her ne kadar tanımını yapmak güç olsa da "nitel araştırma" **gözlem ve görüşmelerin** değerlendirildiği, **dökümanların analiz** edildiği bir yöntemdir ve nitel verilerin doğal ortamında gözlemlenip gerçekçi bir şekilde ortaya konması esasına dayanır.

Nitel araştırmada en çok kullanılan teknikler görüşme ve katılımlı gözlemdir. Bu görüşmeler yapılırken kişisel deneyim, içebakış ve yaşam öyküleri kullanılır, görüşmeler tarihsel ve genel metinlerle desteklenir (Kuş, 2003). Bu konuda araştırma yapan Denzin ve Lincoln'e göre (1998) nitel araştırma, araştırmacıların verileri ve de konuları doğal ortamında inceledikleri, fenomenel bakışla yorumladıkları bir süreçtir (akt. Ekiz, 2009).

Durum Çalışmaları (case studies): Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinmektedir. Bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır. Gall, Brong ve Gall'a göre (1996) durum çalışmaları araştırmalarda, bir olayı meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, bir olayı değerlendirmek ve olaya ilişkin muhtemel açıklamaları geliştirmek amacıyla kullanılır. McMillan göre (2000), durum çalışmaları bir ya da daha fazla programın, sosyal grubun, ortamın ya da bunun gibi birbirine bağlı diğer sistemlerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği yöntem olarak tanımlanır (akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016).

Durum çalışmaları; deneysel, tarihsel ya da anket çalışmalarından belli yönlerden farklılık göstermektedir. Araştırmacının sınırlı sayıda değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye odaklandığı deneysel çalışmalar; güncel olmayan olaylar ve içinde oluşturduğu içeriği dikkate alan tarihsel çalışmalar ile yine olgu ve içeriğe yüzeysel

yaklaşan anketlere göre durum çalışmaları, “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak araştırmacının kontrolünde olmayan bir olgu veya olayın ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada ilköğretim temel müzik eğitim programındaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) (Orff -Kodaly- Dalcroze) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasında öğretmen görüşlerinin tespitine yönelik verilere ulaşmada araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği süreçleri içeren nitel analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Hipotezler yaygın olarak nicel araştırma yöntemlerinde tercih edildiğinden ve araştırmanın başlangıcında istatistiksel analiz yapabilecek ölçüde veriye ulaşıp ulaşılamayacağı konusundaki belirsizlik nedeniyle “araştırma sorusu/soruları” oluşturmak makul bir seçenek haline gelmiştir. Araştırma soruları hipotezlere oranla daha geniş ifadeleri kapsamaktadır. Araştırma soruları soru formunda yer almaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010,s.60).

Çalışmayı amacına göre sınıflandırdığımızda,

- Olguyu ortaya çıkarmayı amaçlayan keşfedici bir çalışma
- Olguları tanımlamayı amaçlayan tanımlayıcı bir çalışma
- Olguları açıklamayı amaçlayan açıklayıcı bir çalışma özellikleri taşıdığını söyleyebiliriz.

Çalışma kapsamında ele alınan konu ile ilgili bilginin derinleştirilmesi ve konunun daha değişik boyutları ile ele alınması amacıyla ayrıntılı literatür taraması yapılmış ikinci olarak ise, konu ile ilgili uzmanlarla görüşülmüştür. Hakkında veri toplanmak istenen olgu ile ilgili olarak veri toplama çalışması yapılmadan düzgün bir tanımın yapılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda çalışmanın ilk iki bölümünde kavramlarla ilgili ulusal ve uluslararası tanımlar yer almaktadır. Çalışmada konu edilen değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri kapsamlı olarak ele alındığı için çalışma aynı zamanda açıklayıcı bir çalışma olma özelliği taşımaktadır. Bir çalışmada, araştırma yaklaşımlarından sadece birinin kullanımı bir zorunluluk değildir. Çalışmanın konusu ve araştırmanın niteliği gereği birden çok yaklaşım tercih edilebilmektedir. Bu çalışmada pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımın karması olan karma yaklaşım tercih edilmiştir. Literatürde karma yöntemin kullanımı konusunda değişik tartışmalar olmasına rağmen gerçek hayatta bu durum pragmatik kaygılar ile açıklanmaktadır (Altunışık ve diğ. 2010, s.67-71).

Araştırmada öncelikle “örnek olay” incelemesi yapılmıştır. Bir veya daha az sayıda birbiriyle ilgili denek üzerinde yapılan ayrıntılı çalışma olarak tanımlanabilen örnek olay

çalışmasında, yapılan derinlemesine sorgulama ile bir kişi, grup veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilebilmektedir. Örnek olay çalışmasında veri toplama tekniği olarak, araştırma sorularından oluşturulmuş soru kağıdı kullanılmıştır. Araştırma soruları gözlem türlerinden “katılımlı gözlem” tekniği ve önceden belirlenmiş soruların bulunduğu bir teknik olan mülakat türlerinden “biçimsel mülakat” tekniği ile cevaplandırılmıştır. Çalışmanın özelliği gereği katılımlı gözlem ve biçimsel mülakat sırasında daha önce belirlenmemiş ancak öğrenilmesi gerekli konularla ilgili olarak araştırmacının genel bir yol haritasına sahip olduğu ancak, cevaplayıcının bilgi ve ilgi düzeyine göre ek sorularla konunun değişik boyutlarının irdelendiği bir teknik olan “yarı-biçimsel mülakat” tekniğinden yararlanılarak araştırmanın genişletilmesi şansı yakalanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 22 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Oldukça yaygın olarak kullanılan bu teknikte esas, görüşmeye katılmayı kabul eden herkesin araştırmaya dahil edilebilmesidir. Araştırmanın katılımcılarını 17 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından en çok bilinen yöntemin Orff Schulwerk yöntemi olduğu; Kodaly yönteminin ise Orff Schulwerk yöntemine göre daha az bilindiği tespit edilmiştir. Dalcroze yönteminin ise neredeyse hiç bilinmediği sonucuna varılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programı’ndaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) kazanımlar incelenip bu kazanımların işaret ettiği müzik öğretim yöntemleri (Orff, Kodaly ve Dalcroze) tespit edilmiştir. Bu tespitler 3 akademisyenin değerlendirmesine sunulup uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri ve literatür araştırması doğrultusunda araştırma amacına uygun olarak, öğretmenlere yöneltilecek görüşme soruları belirlenmiştir (Koroğlu, 2014; Canbay, 2007; Toraman, 2013).

Bu soruların temel amacı alt problemlerin tespitini sağlamak ve müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programında yer alan kazanımlarda işaret edilen müzik öğretim yöntemlerini (Orff, Kodaly ve Dalcroze) yer aldığının farkında olup olmadığını ve kazanımların hangi müzik öğretim yöntemini işaret ettiğine dair fikirlerinin olup olmadığını tespit etmektir.

Çalışma kapsamında yapılan literatür araştırması ve çalışma kapsamında görüşme yapılması planlanan katılımcılara yöneltilecek soruların belirlenmesine ilişkin konuyla ilgili uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda 50 sorudan oluşan soru formu geliştirilmiştir. Soru formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve cevap verilebilirliğini ölçebilmek adına önceden belirlenmiş 3'er öğretmenden oluşan 2 gruba ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma grupları oluşturulurken grupta yer alan öğretmenlerin meslekte farklı kıdem yıllarına sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Gruplar birbirini tanımayan farklı öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların sorulara vereceği cevaplardan en doğru veriye ulaşabilmek için 50 soru, 12 soruya indirgenmiştir. 1. ön çalışma grubuna sorular yöneltmiştir. 1. Gruptan alınan verilerin yeterli olmadığını görülmüştür. Bunun altında yatan temel nedenin soruların anlaşılır olmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Soruların anlaşılır hale getirilmesi için çalışmalar yapılmış yeni haliyle sorular 2. ön çalışma grubuna uygulanmıştır. Ön çalışma grubundan alınan geri dönüşler sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve son haline getirilen soru formu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden araştırmanın katılımcısı 17 müzik öğretmenine uygulanmıştır.

Veri toplama aracı, araştırma soru formu şeklinde düzenlenmiştir. Soru formu, katılımcılar arasında yer alan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Soru formunda yer alan bu soruların içerisinde farklı boyutları saptamak amacıyla sorular alt başlıklarla detaylandırılmıştır. Alt başlıklarla toplamda 12 soru sorulmuş ayrıca 1 açık uçlu soru da veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Sorular ve sorulara ait alt sorular, açık uçlu sorular Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de gösterilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmına ilişkin tüm süreçler belgelerle ve ses kayıtlarıyla kayıt altına alınmıştır.

Tablo 3. 1. Alt Problem 2'ye İlişkin Soruların Gösterilmesi

Öğretmenlerin programdaki Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerine ilişkin farkındalık düzeyi ve ilgili yöntemlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?	
1.Soru:	Müzik öğretim modellerinden Orff Schulwerk modeline ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Nasıl bir yaklaşımdır? Hakkında neler duyduunuz?)
1.1	Müzik öğretim programında Orff Schulwerk modelini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?
1.2	Bu etkinliklerde Orff Schulwerk modelini uyguluyor musunuz? a. Nasıl uyguluyorsunuz? (Uyguluyorsa) b. Neden uygulamıyorsunuz? (Uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)
2.Soru:	Müzik öğretim modellerinden Kodaly modeline ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
2.1	Müzik öğretim programında Kodaly modelini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?
2.2	Bu etkinliklerde Kodaly modelini uyguluyor musunuz? a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa) b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)
3.Soru:	Müzik öğretim modeli olan Dalcroze modeline ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
3.1	Müzik öğretim programında Dalcroze modelini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?
3.2	Bu etkinliklerde Dalcroze modelini uyguluyor musunuz? a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa) b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)
4.Soru:	Müzik öğretim programındaki kazanımların sağlanmasında kullandığınız başka model/yöntem var mı?
4.1	Müzik öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği başka yöntemler var mıdır?
4.2	Bu modelleri uygulayabiliyor musunuz? a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa) b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

Tablo 3. 2. Alt Problem 3'e İlişkin Soruların Gösterilmesi

Okulların mevcut olanakları, programdaki yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterli midir?	
5. Soru:	Müzik öğretim programının uygulanması konusunda okulunuzun müzik dersine ilişkin olanakları ile ilgili neler söylersiniz?
5.1.	Okul idaresi ile ilgili
5.2.	Okulun fizikî yapısı ve araç gereç ile ilgili

Tablo 3. 3. Alt Problem 2 ve 3'e İlişkin Alternatif Sorunun Gösterilmesi

Öğretmenlerin programdaki Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerine ilişkin farkındalık düzeyi ve ilgili yöntemlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?	
1. Soru:	Müzik öğretim programındaki kazanımları sağlamada nasıl bir yol izliyorsunuz? a. Derslerinizi işlerken programdan farklı olarak neler yapıyorsunuz? (Farklıysa)
1.2.	Müzik dersinin işleyişine ilişkin uygulamalarda karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunların sebebi sizin kanâatinize göre nelerdir?

3.4. Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın çalışma grubu, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan müzik öğretmenleridir. Çalışma grubu 22 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları olasılığa dayalı olmayan katılımcılar yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Görüşmeyi kabul eden birbirinden farklı kıdem derecelerine sahip 17 müzik öğretmenidir. Aşağıda yer alan tablolarda katılımcılara ilişkin demografik bilgiler (cinsiyet), eğitim bilgileri (mezun olunan üniversite), mesleki tecrübeye (çalışma yılı) ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Katılımcıların %35,30 erkek %64,70 kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu veriye dayanarak kadın öğretmenlerin daha çok olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 4. *Katılımcıların Cinsiyeti*

Kadın	11
Erkek	6

Tablo 3. 5. *Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversite*

Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Gazi Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	2
Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
Uludağ Üniversitesi	3
Balıkesir Üniversitesi	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
İzzet Baysal Üniversitesi	1

Tablo 3. 6. *Katılımcıların Kıdem Durumları*

1 Yıl	1
2 Yıl	3
3 Yıl	2
5 Yıl	3
6 Yıl	2
7 Yıl	1
8 Yıl	1
9 Yıl	1
15 Yıl	1
25 Yıl	1
30 Yıl	1

3.5. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde soru ve cevap yöntemi esastır. Görüşmelerde kendini ifade etme imkanı tanınması ve sorularla istenildiğinde konunun detaylarına inilebilmesi, yöntemin en avantajlı yönlerinden biridir. İnilen detaylarda güvenilirliğin azalması ve de uzayan zaman dilimi ise yöntemin dezavantajları içinde sayılabilir (Büyük Öztürk ve diğ., 2016).

İçerik Analizi: İçerik analizi, bir metnin veya görselin (kitap bölümü, gazete başlıkları, dökümanlar, tartışmalar, konuşmalar, tiyatro gösterileri vb) belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde ortaya konmasıdır. Özellikle metinlerden oluşan kümelerde kelimelerin ve kavramların varlığı, anlamları, ilişkileri belirlenir ve mesaja dair çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi birey ve grupların ilgilerinin belirlenmesinde oldukça kullanışlı bir yöntemdir ve diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Analiz yapılırken öncelikle amaç belirlenmeli, kavramlar tanımlanmalı, mantıksal yapı geliştirildikten sonra kategorilendirme yapıp yorumlama ile sonuç yazılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular ve Yorumları

4.1.1. Program Kazanımlarının İşaret Ettiği Yöntemleri Gösteren Bulgular

İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programı'ndaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) kazanımlar incelenip bu kazanımların işaret ettiği müzik öğretim yöntemleri (Orff, Kodaly ve Dalcroze) tespit edilmiştir. Bu tespitler 3 akademisyenin değerlendirmesine sunulup uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri ve literatür araştırması doğrultusunda araştırma amacına uygun olarak, öğretmenlere yöneltilecek görüşme soruları belirlenmiştir. Bu soruların temel amacı alt problemlerin tespitini sağlamak ve müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programında yer alan kazanımlarda işaret edilen müzik öğretim yöntemlerini (Orff, Kodaly ve Dalcroze) yer aldığının farkında olup olmadığını ve kazanımların hangi müzik öğretim yöntemini işaret ettiğine dair fikirlerinin olup olmadığını tespit etmektir.

4.1.2. Öğretmenlerin Programdaki Orff, Kodaly, Dalcroze Yöntemlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ve İlgili Yöntemlerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerini Gösteren Bulgular

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenlerine öncelikle *Müzik öğretim yöntemlerinden Orff Schulwerk yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Nasıl bir yöntemdir? Hakkında neler duydunuz?)* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca yöntem ile ilgili olarak aşağıdaki soru ve hatırlatmalara da yer verilmiştir:

- Müzik öğretim programında Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?

- Bu etkinliklerde Orff Schulwerk yöntemini uyguluyor musunuz?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

Tablo 4. 1. Orff Schulwerk Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde
Yöntem hakkında bilgisi olmayanlar	5	%29,41
Müzik eğitimine başlangıç yöntemi olarak değerlendirenler	4	%23,52
Sadece Ritim çalışmaları içerisinde değerlendirenler	2	%11,76
Yöntemi çevresinden edindiği duyular ile değerlendirenler	2	%11,76
Ritmik ve melodik çalışmalar ile müziği öğretme yöntemi olarak değerlendirenler	2	%11,76
Yöntemi bir proje olarak değerlendirenler	1	%5,88
Müzik ve dans becerisini bir arada tutan bir yöntem olarak değerlendirenler	1	%5,88

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun Orff Schulwerk yönteminin adını bildiğini ama yöntem hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bir bölümü yöntemin adını bilmediği, bazı öğretmenlerin ise müzik eğitime başlangıç yöntemi olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü Orff Schulwerk yöntemini sadece ritim çalışmaları içerisinde değerlendirirken, bir bölümü ise yöntemi ritmik ve melodik çalışmalar ile müziği öğretme yöntemi olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden biri müzik ve dans becerisini bir arada tutan bir yöntem olarak değerlendirirken diğer öğretmen yöntemi bir proje olarak değerlendirmiştir. Bazı öğretmenler ise Orff Schulwerk yöntemini çevresinden edindiği bilgiler kadar değerlendirebilmiştir.

Tablo 4.1'e bakıldığında 5 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini hiç bilmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında, çoğu öğretmenin yöntemin adına aşina olduğu, yöntem ile ilgili kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.1'de 4 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini, müzik eğitime başlangıç yöntemi olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Öğrencilerde erken eğitiminin bir başlangıcı olduğu için dil becerisinden ritim becerisine ritim becerisinden de müzikal becerilere öğrencilere çalgı eğitime ön hazırlık olarak kullanılıyor (Görülme Kaydı: Öğretmen 4) Çocuklara ilk başta başlatmak için çok mantıklı bir yöntem olduğunu düşünüyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Öğretmen 4 ve 5'in ifadelerine göre, Orff Schulwerk yönteminin elementer müzik eğitimi olduğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili olarak 2 öğretmen şu ifadeleri kullanmaktadır:

Çok küçük yaştan itibaren çok büyük yaşa kadar uygulanabilen bir şey bir kere (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1) Erken yaşta çocuklara ritim aletleriyle işbirliği ve bireysel olarak çalışmasına yönelik gelişme amacıyla yapılan bir müzik kuramı (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, Orff Schulwerk'in erken müzik eğitimi yöntemi olarak kullanılabilirliği ve küçük yaşlardan itibaren uygulanabilirliğinin farkındadırlar. Tablo 4.1'e bakıldığında 2 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini ritim çalışmaları içerisinde değerlendirdiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak öğretmenler şu ifadeleri kullanmaktadır:

Çelik üçgen, marakas var küçük ritim aletleri yani basit, vurmali (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6) Ritim çalgıları üzerinde yoğunlaştığımız bir teknik. Ksilefon, metelefon buna benzer vurmali çalgılar ile ritim grupları oluşturuluyor ve belli gruplar kurularak öğrencilerden ritim atölyesi adı altında çalışmalar yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Öğretmen 6 ve 7'nin ifadelerine göre, Orff Schulwerk yöntemi ile orff çalgıları arasındaki ayrımı yapamadıkları görülmektedir. Orff Schulwerk yönteminin dans doğaçlamaları,

beden perküsyonu, ezgisel/ritmik doğaçlamalar, ostinato ritim ile eşlik, orff çalgıları, müziksel etkinlikleri oyuna dönüştürme ve yaratıcı drama gibi içerikleri vardır. Fakat öğretmenler tarafından yöntemin içeriklerinden olan *ritim çalışmaları* ve *ritim çalgıları* başlıklarının da tek yönlü tanınmış olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.1'e bakıldığında 2 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini çevrelerinden duydukları bilgiler kadar değerlendirdikleri görülmektedir.

Duyduk, zümre toplantılarında yazıyoruz ama hiç birini kullanmıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Hakkında söyleniyor ve bende bu söylenenlere katılıyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Öğretmen 3 ve 10'un ifadelerinden öğretmenlerin yöntemin adını bildiklerini fakat içeriği hakkında bilgilerinin olmadığı ve araştırma gereğini duymadıkları da anlaşılmaktadır. Tablo 4.1'de 2 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini ritmik ve melodik çalışmalar ile müziği öğretme yöntemi olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Genel olarak Orff ile ilgili çocukların bilgi düzeyine göre ritmik ve melodik çalışmalar yapılarak müziği öğretmek (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Gelenekselci eğitimden çok uzak, çok farklı aslında olması gereken bir öğretim yöntemi olmuş çocuğa direk notayı göstermiyorsun, ritmik ve melodik çalışmalarla notayı farklı şekillerde anlayarak çocuğa öğretiyorsun. Birazcık bizim bu 5E yöntemi dediğimiz yöntem var, diyalektik yöntemler falan var onlarla iç içe olmuş güzel bir yöntem (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Öğretmen 12 ve 5'in ifadelerine bakıldığında, yöntemin öğrencilere doğrudan bilgiyi vermediğini, önce öğrencilerin bilgi ve yetenek düzeyine uygun, ritmik ve melodik çalışmalar ile yeni bilgi için ön hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu ifadelerine bakıldığında Orff Schulwerk'i yöntem olarak benimsedikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4.1'e bakıldığında 1 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini proje olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Anaokulu ve ilkokul seviyesi için başlangıç müzik eğitimi için bence çok yararlı bir proje (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Öğretmen 11'in ifadesine bakıldığında Orff Schulwerk'in elementer müzik eğitimi olduğunun farkında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin ifadesinde kullandığı *proje* kelimesi Orff Schulwerk yönteminin bir müzik öğretim yöntemi olduğunu bilmediği için proje olarak adlandırdığı görülmektedir. Tablo 4.1'de 1 öğretmen Orff Schulwerk yöntemini müzik ve dans becerisini bir arada tutan bir yöntem olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Müzik ve dans becerisini bir arada tutarak vücudu enstrüman olarak kabul eden bir yöntem diye biliyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Öğretmen 8'in ifadesine göre Orff Schulwerk yöntemi hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Ö8'in ifadelerinden Orff Schulwerk yönteminde kullanılan beden

perküsyonu ve dans doğaçlamalarını bildiği ve yöntemin daha çok bu yönünü yansıttığı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden ayrıca müzik öğretim programında Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek vermeleri istenmiş, bu etkinliklerde Orff Schulwerk'i nasıl uyguladıkları sorusu sorulmuştur.

Tablo 4. 2. *Müzik Öğretim Programında Orff Schulwerk Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinliklerin Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Kazanım ve/veya etkinliklere örneği vermeyen	5	%29,41
Kendi oluşturduğu ezgilere kendi oluşturduğu ritimle eşlik eder.	3	%17,64
Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile ritim aletleriyle eşlik eder.	2	%11,76
Halk türkülerin yaşanmış öykülerini canlandırır.	1	%5,88
3/4 lük 4/4 lük 4/8'lik ritimi öğrenebilir.	1	%5,88
Ritim kalıpları öğrenme, ritim oluşturma, şarkı söyleme ve çalma.	1	%5,88
Duyduğu öğrendiği şarkıya ritim eşliğini yapabilir.	1	%5,88
Ezgileri dansa dönüştürür ya da harekete dönüştürür.	1	%5,88
Kendi ezgisini oluşturur.	1	%5,88
Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır kazanımı ve öğrendiği müziklere ritim çalgılarıyla eşlik eder.	1	%5,88

Tablo 4.2'ye bakıldığında 3 öğretmen programda bu yöntemin kullanılmış olduğunun farkındadır. Programda Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Kendi oluşturduğu ezgilere kendi oluşturduğu ritimle eşlik eder. diye bir kazanım var “bu bence uygun (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Çocuk kendi ezgisini besteler, kendi ritmini oluşturur (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Kendi ezgilerine ritim olarak eşlik eder. Ya da farklı ritim kalıplarına kendi uydurduğu doğaçlama eşlik edebilir. Kazanım bu (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Öğretmen 5 ve 9'un ifadeleri programda yer alan *Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir* ve *Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder* kazanımlarını işaret eder niteliktedir. Uzmanlardan aldığımız görüşler doğrultusunda bu iki kazanım da Orff Schulwerk yöntemini içermektedir. Tablo 4.2'ye bakıldığında 2 öğretmenin programda bulunan ve Orff Schulwerk yöntemini işaret eden *Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder* kazanımını yansıtmaktadır. Öğretmenler programda bu yöntemin kullanılmış olduğunun farkında olduklarını şu ifadeler ile anlatmıştır.

Öğrenci şarkıya ritim aletleri ile eşlik eder. Ya da öğrenci şarkıya kendi ritm eşliğini yazar gibi. Orff yöntemine en yakın kazanım bu (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıpları ile eşlik eder (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Tablo 4.2’de 1 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım örneği olarak programda bu yöntemin kullanıldığının farkında olduğunu şu ifade ile anlaşılmaktadır.

Halk türkülerin yaşanmış öykülerini canlandırır (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Öğretmen 3’ün ifadesinden programdaki kazanımları bilmediği anlaşılmaktadır. Programda bulunmayan bir kazanım örneği vermiştir.

3/4 lük 4/4 lük 4/8 ‘lik ritimi öğrenebilir (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Tablo 4.2’de 1 öğretmenin programdaki kazanımları bilmediği anlaşılmaktadır. Programda bu tür bir kazanım bulunmamaktadır. Fakat ifadesinde sözü edilen kazanım örnekleri Orff Schulwerk yöntemini işaret etmektedir. Bu durum ile ilgili Öğretmen 4 şu ifadeleri kullanmıştır:

Kelimelerle öğrencilere ritim öğretme kalıpları. İkinci öğrencilerin beden hareketleri ile ritim oluşturma becerisi şarkıyı seslendirirken. Üçüncüsü söylediği şarkıyı flütle melodisini, ritmini, tartımını çalabilmesi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Tablo 4.2’ye bakıldığında 1 öğretmenin ifadesi programda bulunmasa da programda yöntemi işaret eden *Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder* kazanımını yansıtmaktadır. Öğretmen programda bu yöntemin kullanılmış olduğunun farkında olduğunu şu ifadeleri kullanarak anlaşılmıştır:

Düdüğü öğrendiği şarkıya ritim eşliğini yapabilir (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Tablo 4.1’in bulgu ve yorumlar bölümünde Öğretmen 7’nin Orff Schulwerk yönteminin içeriklerinden olan “ritim çalgıları” ve “ritim çalışmaları” temelli bir yöntem olarak değerlendirdiği anlaşılmıştır. Öğretmen 7’nin verdiği kazanım örneği de ritim çalışmasından oluşmaktadır. Bu durum ise Öğretmen 7’nin Orff Schulwerk yöntemi hakkındaki bilgilerini desteklemiştir. Tablo 4.2’de 1 öğretmenin verdiği Orff Schulwerk yöntemini işaret ettiği kazanım ve/vaya etkinlik örneği programda bulunmamaktadır. Fakat programda bulunan ve Orff Schulwerk yöntemini işaret eden “Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.” kazanımıyla benzerlik taşımaktadır. Bu durum Öğretmen 8’in şu ifadesinden anlaşılmaktadır.

Ezgileri dansa dönüştürür ya da harekete dönüştürür (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Öğretmen 8 tablo 4.1’in bulgu ve yorumlar kısmında Orff Schulwerk yönteminde kullanılan beden perküsyonu ve dans doğaçlamalama teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen 8’in Orff Schulwerk yöntemi hakkındaki ifadeleri ve kazanım örneği dans temelli olması yöntem hakkındaki bilgi sahibi olduğu anlaşılmıştır. Tablo 4.2’ye bakıldığında 1 öğretmenin ifadesinden programda bulunan kazanımların

bilinmediği anlaşılmaktadır. Programda böyle bir kazanım bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenin şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

Kendi ezgisini oluşturur. Böyle kazanımlar var (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Tablo 4.1'in bulgular ve yorumlar kısmında Öğretmen 11'in Orff Schulwerk yöntemini de *proje* olarak tanımlamasıyla yöntem hakkında bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktaydı. Öğretmen 11'in verdiği kazanım örneği de bu durumu desteklemiştir. Tablo 4.2'ye bakıldığında 1 öğretmenin şu ifadesi ile programda yer alan iki kazanımı ifade etmiştir:

Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır kazanımı ve öğrendiği müziklere ritim çalgılarıyla eşlik eder kazanımı bu yöntemi işaret eder. Ağırlıklı olarak ritmik kazanımlardır (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Uzmanlardan aldığımız görüşlere dayanarak Öğretmen 12'nin “*temel müzik yazı ve öğelerini kullanır kazanım*” ifadesi Kodaly yöntemini işaret eden bir kazanımken “*öğrendiği müziklere ritim çalgılarıyla eşlik eder kazanımı bu yöntemi işaret eder. Ağırlıklı olarak ritmik kazanımlardır.*” ifadesi Orff Schulwerk yöntemini işaret eden bir kazanımdır. Bu ifadelerden öğretmenin iki yöntem arasında varolan bir bazı özellikleri bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.2'ye bakıldığında 5 öğretmenin programda Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek veremediği görülmektedir.

Tablo 4. 3. *Orff Schulwerk Yönteminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Yöntemi bilerek uygulayanlar	4	%23,52
Yöntemi uyguladıklarını sanıp uygulayamayanlar	3	%17,64
Yöntemi kullanmadan, geleneksel öğretim yollarından faydalananlar	3	%17,64
Yöntemi bilmeden, farkında olmadan uygulayanlar	2	%11,76
Yöntemi okulun imkânsızlıklarından uygulayamayanlar	2	%11,76
Fikri olmayanlar	2	%11,76
Yöntemi ders harici uygulayanlar.	1	%5,88

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü yöntemi bilerek uyguladıkları anlaşılmaktayken, bir bölümünün yöntemi uyguladıkları anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü yöntemi nasıl uyguladıklarını anlattıklarında, aslında yöntemi uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin de yöntemi kullanmadan geleneksel öğretim yollarını kullanırken, bazı öğretmenler ise yöntemi bilmediklerini söylemelerine rağmen ders uygulamalarını anlattıklarında aslında yöntemi uyguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün yöntem hakkında fikri olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün de yöntemi okulun imkânsızlıklarından dolayı uygulayamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3'e bakıldığında 4 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemi hakkında bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ile ilgili Öğretmen 1 ve 2'nin ifadeleri şudur:

Kendi oluşturduğu ezgilere kendi oluşturduğu ritimle eşlik eder.' diye bir kazanım var bu bence uygun (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Öğrenci şarkıya ritim aletleri ile eşlik eder ya da öğrenci şarkıyakendi ritim eşliğini yazar kazanımı Orff yöntemine en yakın kazanımdır (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmenlerin kullandıkları ifadelerden Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım örneği verdikleri görülmektedir. Öğretmenler programda yöntemin kullanılmış olduğunun farkında oldukları anlaşılmıştır. Görüşmeler sırasında Orff Schulwerk yöntemi hakkında detaylı bilgiye sahip olan Öğretmen 1 ve Öğretmen 2 yöntemi içeren kazanım örneğini vermiştir ve Orff Schulwerk yöntemini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenler şu ifadeleri kullanarak belirtmiştir:

Kendi oluşturduğu ritim becerilerini de Orff çalgıları ile süsleyebiliyoruz kendilerinin de hoşuna gidiyor. Ya da mesela bir tanesinin yaptığı ritmi hepsine öğretip sonra işte biri başlayıp sonra devam edip arkasından kendi ritimlerini kaldırıp, işte kendi ritimleri ile bir bütün oluşturarak. Bu şekilde onların oluşturduğu küçük bir ritim cümlesini böyle genişleterek çoğaltabiliyoruz (Görüşme Kaydı: Ö1)

Daha sonra öğretmen olarak sen bir ritim yazıyorsun parçanın altına, öğrenci o eşlikle o parçayı yapıyor. Daha sonra öğrenciden farklı bir parçada ya da aynı parçada farklı bir ritim ezgisi yazmasını istiyorsun. Sonra öğrenciyi dinliyorsun. Bu şekilde uyguluyorum. Böyle uygulayınca öğrenci daha ilgili oluyor. Öğrencinin kendisi yarattığı zaman çok daha iyi oluyor (Görüşme Kaydı: Ö2)

Öğretmen 5 ise öncelikle Orff Schulwerk yöntemini programda göremediğini ifade ediyorken görüşme esnasında yapılan hatırlatmaların sonucunda Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım örneği verebilmiştir. Bu durumu Öğretmen 5 şu ifadeleri kullanarak belirtmiştir:

Ben bir kazanım göremedim. Baktım ama Orff eğitimine yönelik bir şey göremedim çok fazla yok yani açıkçası onu biz ayrıyeten yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5) *Çocuk kendi ezgisini besteler, kendi ritmini oluşturur* (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun Orff Schulwerk yöntemine ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları için ön yargıları vardır. Görüşmeler esnasında müzik öğretim programında bulunan kazanımlarda bu yöntemin olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin ders uygulamaları hakkında görüşleri alındığında Orff Schulwerk yönteminin olduğunu ve kullandıklarını şu ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir:

Tabi uyguluyorum. Önce çocuklara söz yazdırıyorum sınıfla ilgili ya da bir konuyla ilgili herkes bir fikir veriyor kendi sözünü oluşturuyorlar şiir şeklinde. Tabi benimde katkılarımıla oluyor bu. Daha sonra o sözü müziğe çeviriyoruz, besteliyoruz. Ya da hiç söz olmadan enstrümenal bir müzik besteleyebiliyorlar. Her öğrenci bir nota söyleyerek kaç vuruşluk olduğunu söyleyerek cümleleri tamamlayarak ölçüleri tamamlayarak her notada bir çocuğumuzun katkısı oluyor böyle olunca. Yani benimsiyorlar şarkıyı. Bu şekilde 28 kişilik bir sınıf bir beste yapıyor herkesin katkısıyla. Daha sonra bunu melodikalar ile çalıyorlar. Üzerine kendi ritimlerini kurgulayıp ritimlerini çalıyorlar gibi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Öğretmen 5 Orff Schulwerk yöntemini uyguladığını ve programda olduğunu hatırladığı anlaşılmaktadır. Bu durumun bir örneğini de Öğretmen 10 ‘un şu ifadelerinden anlaşılmıştır:

Müfredat programında birebir örnek gösterebileceğim konu yok açıkçası ama şöyle bir şey var biraz yanından geçiyor belki ama şöyle bir kazanım var “ Türkülerin hikayelerini canlandırması.” Şimdi ben bunu çocuklarıma anlatırken aklıma otomatik olarak Orff Schulwerk metodu geliyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Öğretmen 10 programda yöntemin içeriği hakkında bilgi verilmesi dahi kazanımlardaki etkinlik örneklerinin Orff Schulwerk yöntemini çağrıştırdığını ifade etmiştir ve Öğretmen 10’nun yöntemi uyguladığını şu ifadelerle belirtmiştir:

Yani yeri geliyor küçük ritim aletleriyle bir sahne canlandırması yapıyoruz veya bir ezgi, ritim tekrarı yapıyoruz yeri geliyor sadece bir şarkı sözünü ezberletmem gerekiyorsa örneğin; o şarkı sözlerinden küçük bir hikâye oluşturuyoruz, hep birlikte bunu canlandırmaya çalışıyoruz, tabi canlandırırken aynı zamanda şarkı sözlerini tekrar etmiş oluyoruz ve bu şekilde uygulamış oluyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Tablo 4.3’e bakıldığında 2 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemi hakkında bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Fakar kullandıkları ifadeler doğrultusunda dersin işlenişinin Orff Schulwerk yöntemini içerdiği anlaşılmıştır. Öğretmen 13 yönteme ilişkin düşüncesi ve bilgisi olmadığı için alternatif soruya cevap vermiştir ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Teoride öncelikle ritimleri işliyorum. Mesela ben ritimleri parayla işliyorum. Bir lirayla mesela tam vuruş, yarım vuruş, çeyrek vuruş gibi iki vuruş parayla. Para dikkat çekiyor çocuklardan istiyorum parayıda mesela 1 liran var mı diyorum çocuğa bak bu bir vuruş falan diye öyle bir yöntem geliştirdim ve çocuklarında dikkatini çekiyor. Kantinde kullandığı parayı böyle derste kullanınca çocuğun dikkatini çekiyor. Ritimlerden sonra mesela notalara geçiyorum. Ritimleri birleştirmek de birazcık teorik oluyor. Onları da yine para yardımıyla sonra notalara geçiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 13)

Öğretmen 13’ün ders uygulamalarında Orff Schulwerk yöntemini farkında olmadan kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ilk önce öğrencilerinin ilgisini toplamıştır ve bir materyal yardımıyla dersini oyunlaştırarak ritim kalıplarını öğretmiştir. Öğretmen 8 görüşmeler sırasında Orff Schulwerk ile ilgili geçerli bir tanım yapamamıştır ve yöntem hakkında duyumlarını aktarabilmiştir. Yöntem hakkında bilgi aktaramamasına rağmen dersin işleniş yöntemi yansıtmaktadır. Bu konuyla ilgili Öğretmen 8 Orff Schulwerk yönteminin içeriğindeki beden perküsyonunu, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikleri farkında olmadan uyguladığı şu ifadelerden anlaşılmaktadır.

Malum çocukların en çok yatkın olduğu şey oyundur bunu bir oyun haline getiriyoruz. Örneğin teorinin üzerine ritim kalıpları üzerine çalışıyoruz. Çocuğa direk 2/4 lük şöyledir şöyle yazılır böyle yazılır deyipde işin teorik kısmını gösterdiğiniz zaman çocuğun tabi bunu algılaması biraz daha zor ve odaklanması da biraz zor oluyor. Ama farkında olmadan aslında öğretmiş oluyoruz oyun oynuyorken. Ellerini kullanarak ayaklarını kullanarak ritim kalıplarında belirli kalıplar oluşturup farklı farklı ritim kalıplarında bunları yaptırıp sonra birbirlerine uyum sağlayacak gibi bir araya getirip oyun şeklinde sıralayarak belirli sıra ile ritimleri arka arkaya yaptırarak oyun şeklinde bu kalıpları daha rahat öğretebiliyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Tablo 4.3'te 3 öğretmen müzik öğretim yöntemlerini kullanmadan, geleneksel öğretim yollarından faydalandıkları şu ifadelerden anlaşılmıştır:

Kitapta var fakat uygulamıyoruz. Orff çalgıları yok. Orff çalgıları ile öğretebileceğim müfredatta bir konu göremiyorum sadece ritimler var, onu da başka yolla öğretiyoruz Tahtaya ritimleri yazarak. Van, İzmir, Ankara, Gelibolu şeklinde. Öğrencide alkışlayarak ritmi öğreniyor. Yani öyle marakas hazırlamıyoruz. Aslında hazırlanması gerekir ama (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Klasik ders işleme yöntemi. Sınıfa girdik öğrenciler ile selamlaştık ondan sonra ders konusu nedir işte yıllık plana göre "Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri" şimdi bunu öğrencilere önceden söylüyorsunuz, öğrenciler yazdırıp getiriyor bir yerden çalışıyor bir iki kişi sonra bunu öğrenciler geliyor anlatıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 16)

Önce çocuklara notaları yazdırıyorum, notaları öğretiyorum ilk önce. Sonra notaların yerlerini öğreniyorlar ondan sonra parçalara geçiyoruz. Parçaların notalarını beraber yazıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 17)

Tablo 4.3'te 2 öğretmen Orff Schulwerk yöntemini okulun imkansızlıklarından dolayı uygulayamadıkları şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Uygulamak materyal gerektiriyor. Benim bir müzik odam yok. Kendim evden getirdiğim materyaller ile uyguluyorum. Ama bu kısıtlı oluyor. Çalgı kısıtlılığı var çünkü. Hali hazırda bir oda sponsor olmuş çalgı için herhangi birisi yok bana. Bunlarla ilgili seminerlerin artırılması gerektiği taraftarıyım. Her okulda Orff çalgılarının kesinlikle bulunması gerektiği taraftarıyım. Çünkü ilk aşamada temel aşamada Orff çok önemli. Bunu bize bilinçli olarak vermemiz adına eğer bir seminer çalışma hizmet içi eğitim gibi bir şeyler yapılırsa ülkede bence büyük bir açlık (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Okuldaki maddi imkanlar yeterli ise ve bu çalgıları öğrencilere sağlayabiliyorsam uygulamak mümkün oluyor. Maddi imkân yeterli değilse eğer atık malzemelerden ritim çalgıları yapılarak öğrencilerin müziklere eşlik etmesini sağlıyorum. Ben böyle uyguluyorum. Önce eşlik edecekleri şarkı ya da türküyü öğretiyoruz. Sonrasında bildiği müziğe temel ritim kalıplarıyla eşlik etmesini sağlıyorum. Sonrasında müzik ile birleştiriyorum ve o ritim kalıbı ile söylemelerini sağlıyorum. Müziği de kulaktan öğrenme yoluyla şarkı veya türkü olarak öğretiyorum. Ama ders sayısı yetersiz olmasından dolayı bu kazanımları sistematik bir şekilde yürütemiyoruz. Bazı sınıflar resmi tatiller, deneme, sınavları, meb sınavları dönemlerinde gerçekleşen bu planlardan dolayı yapılamayan müzik derslerinden dolayı bazı öğrencilerin kazanımları gerçekleşmiyor. Ve müzik dersinin 1 saat olması yeterli değil (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Öğretmen 9 ve 12'nin ifadelerinden öğretmenlerin çalıştığı okulda müzik odasının olmaması, Orff çalgılarının bulunmaması, sınıfların mevcudunun kalabalık olması dolayısıyla bu yöntemi uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Öğretmen 9'un ifadesinden yöntemi, bilgi yetersizliği ve okulun kısıtlı imkânlarının olması gibi sebeplerden dolayı uygulayamadıklarını ifade eden öğretmenler Orff Schulwerk yöntemini detaylı bir şekilde öğrenebilmek için hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmiştir.

Tablo 4.3'te 3 öğretmen Orff Schulwerk yöntemi hakkında bilgi sahibi oldukları ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Fakat nasıl uyguladıklarını ifade ettiklerinde yöntemi uygulayamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin aşağıda belirttikleri ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin tüm bilgiyi ve ortamı hazırladığı, öğrencinin ise sadece uyguladığı görülmektedir. Dersin bu şekilde ilerlemesi Orff Schulwerk yöntemine uygun değildir. Orff Schulwerk yöntemine göre öğrenci bilgiye kendisi ulaşmalı ve öğretmen sadece yol gösterici olmalıdır. Bu durumu şu ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir:

Bongo, tumbo falan var davul var. Tahtaya ritim kalıpları yazıyorum ilk önce İzmir falan ilk kalıpları öğretiyorum sonra değişik kalıp yazıyorum çocuklara bunu çalmasını söylüyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Sınıfı 3 gruba ayırıyorum A grubu B grubu C grubu diye. A grubu 4 lük nota vuruyor B grubu sekizlik nota ile başka bir ses çıkarıyor C grubu da bir es bir dörtlük nota sus işaretlerini de kazanım olarak öğrenmiş oluyor. Sonra grupları değiştiriyorum ikinci tekrar olarak şarkının gruplar değişiyor. Bu sefer A grubu dörtlük nota çalıyorsa sekizlik yapıyor B grubu dörtlük vuruyor. Ritim duygusunu da geliştiriyor bu şekilde (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

İlk önce ritim kalıbını 2/4, 4/4 ya da 9/8 aksak ritimler ilk önce onları saymayla başlıyoruz alkışlarla ya da ne bileyim sabit bir vuruşun olduğunu hızın değişebildiğini kendi içinde sabit kaldığını bunu öğreniyorlar. Sonra bu ritim kalıbının içinde mesela çelik üçgenin ne zaman hangi vuruşta vurulacağını ya da marakastın hangi vuruşlarda kullanılacağını, zilin hangi vuruşlarda kullanılacağını tek tek anlatıyorum çocuklara belli bir grup belli vurmali çalgıları çalıyor. Bu şekilde oluyor yani sonra birleştiriyoruz hepsini (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Tablo 4.3'te bakıldığında 1 öğretmenin Orff Schulwerk yöntemini ders haricinde bir grup etkinliği olarak uyguladığı anlaşılmaktadır. Bu durum şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Hayır uygulamıyorum. Orff çalışmalarını ayrıca bir grup oluşturarak uyguluyorum. Çünkü okul sistemi bunu istiyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenlerine ikinci olarak *Müzik öğretim yöntemlerinden Kodaly yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Nasıl bir yöntemdir? Hakkında neler duyduunuz?)* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca yöntem ile ilgili olarak aşağıdaki soru ve hatırlatmalara da yer verilmiştir:

- Müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?
- Bu etkinliklerde Kodaly yöntemini uyguluyor musunuz?
 - a.Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)
 - b.Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

Tablo 4. 4. Kodaly Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde
Yöntem hakkında fikri olmayanlar.	9	%52,94
Geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak değerlendirenler.	5	%29,41
Müziğin en iyi şarkı söyleyerek öğrenileceği görüşüyle değerlendirenler	2	%11,76
Öğrencilerin bildiği şarkıdan yola çıkarak öğretilerin sunulması olarak değerlendirenler	2	%11,76
Ritmik hareketler, alkışlar beden dili vurmali çalgılar basit vurmali çalgılar kullanılarak uygulanan bir yöntem olarak değerlendirenler	1	%5,88

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası müzik öğretim yöntemlerinden Kodaly yöntemine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtirmiştir. Öğretmenlerden bazıları Kodaly yöntemini geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak değerlendirirken, bazı öğretmenlerin ise ritmik hareketler, alkışlar, beden

dili, basit vurmali çalgılar kullanılarak uygulanan bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü Kodaly yöntemini; müziği şarkı söyleyerek öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olduğu görüşüyle değerlendirirken, bir bölüm öğretmen; öğrencilerin bildiği şarkıdan yola çıkarak öğretilerin sunulması olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.4'e bakıldığında 9 öğretmenin Kodaly yöntemi hakkında bir görüşe sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 5'i yöntemler hakkında hiçbir fikri olmadığı için alternatif soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin şu ifadelerinden Kodaly Yöntemi hakkında bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır.

Hatırlamıyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Bu yöntemi bilmiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Kodaly'i bilmiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Şöyle söyleyeyim çocuklarım üzerinde çok fazla uygulayamadığım bir yöntem olduğu için dolayısıyla çokta fazla Kodaly yöntemi hakkında araştırma yapamadım. Çokta fazla işime yaramadığı için açıkçası fazla bilgiye sahip değilim bu konuyla ilgili (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Tablo 4.4'e bakıldığında 5 öğretmen Kodaly yöntemini geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak değerlendirdikleri aşağıdaki ifadeleriyle anlatmışlardır. Kodaly'nin *Çocuğun kendi mirası olan halk şarkıları onun müziksel anadilini oluşturur ve bundan sonraki eğitimi için bir araç olmalıdır* sözlerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin Kodaly yöntemi hakkında bilgisinin olduğu ve uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda şu ifadeleri kullanmışlardır:

Türk halk müziği kullanılarak müzik eğitimi veriliyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmektir (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Bu yöntem geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Mesela ritim eşliği yaptırırken kendi öğrendiği ya da kendi bildiği şarkıyı bir Urfa türküsüne mesela eşlik yaptırarak sunabilirsin bu şekilde kavrayabilirsin (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Gaziantep'in çok meşhur bir halk türküsü mesela. Çocuk bunu öğreniyor zaten biliyor. Ama sen bunun notasyonunu gösteriyorsun çocuğa çok farklı farklı şeylerde ya da küçük ezgileri çaldiriyorsun bu şekilde müziği öğrenebiliyor yani kendi kültüründe olan bir şeyi örnekleyerek öğretebiliyoruz. Yaptığımız kadarıyla bu (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Tablo 4.4'te 2 öğretmenin Kodaly yöntemini müziğin en iyi şarkı söylenerek öğrenileceği görüşüyle değerlendirdiği görülmektedir. Kodaly, *En yetenekli sanatçı bile şarkı söylemeyi içermeyen bir eğitimin dezavantajlarının üstesinden gelemez. Eğer müzik eğitiminin özünü tek eylem ile açıklayacak olsak bu eylem şarkı söylemek olurdu.* sözleriyle şarkı söylemenin müzik eğitime başlamanın en kolay yolu olduğunu belirtmiştir (akt. Tekin, 2007). Öğretmenlerin de ifadelerine bakıldığında Kodaly yöntemi hakkında bilgiye sahip oldukları ve yöntemi uyguladıkları şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Kodaly yöntemi öğrencilere şarkılama tekniği üzerine Türkiye'de bizim programımızda kullanılır. Öğretmenin öncelikle şarkıyı söylemesi ölçü ölçü cümle cümle öğrencilerinde bunu tekrar etmesi ve

burada mutlaka bir eşlik içerisinde oluşturulması. Kodaly yöntemi ile bildiğim başlangıç yöntemi budur (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Öğrenci müziği en iyi şarkı söyleyerek öğrenir diyordu sanırım. Yanlış hatırlamıyorsam. İster istemez zaten bu yöntemler senin öğrettiğin dersin içinde geçiyor. Yani sen bunu farkında olarak yapsanda yapmasanda. Örneğin her öğrenci bireysel olarak şarkı söylüyor, söylemeli zaten. Her öğrenci müzik dersine ilişkin bir şeyler yaratıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Tablo 4.4'te 1 öğretmen Kodaly yöntemini ritmik hareketler, alkışlar beden dili vurmali çalgılar basit vurmali çalgılar kullanılarak uygulanan bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Bu konuda Öğretmen 7'nin ifadesi şöyledir:

Bu konuda Ritmik hareketlerle birlikte, alkışlar beden dili vurmali çalgılar basit vurmali çalgılarla etkinlikler yaparak çocuklardan bu tarz etkinlikler istenerek müziği sevmeleri sağlanabilir. Kendimde uygulamışımdır meslek hayatım boyunca (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Öğretmen 7'nin ifadesinden öğretmenin Kodaly yöntemini, Orff Schulwerk yöntemi ile karıştırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin ifadesinden sadece ritim çalışmalarını Kodaly yöntemi olarak değerlendirilebilir. Kodaly yöntemi; müzik analizi, nota yazımı, nota okuma, armoni, melodi ve ritim ile şarkılı oyunlar ve halk şarkıları gibi becerileri içermektedir. Öğretmenin ifadeleri daha çok Orff Schulwerk yöntemini işaret etmektedir

Tablo 4. 5. Müzik Öğretim Programında Kodaly Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinliklerin Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde
Yöntemi işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek veremeyenler.	9	%52,94
Halk türkülerini seslendirir, halk türkülerinin hikayelerini araştırır, canlandırır.	2	%11,76
İstiklal Marşını söyleyebilme	1	%5,88
Halk türkülerini söyler	1	%5,88
Türk müziğinden repertuar edinir.	1	%5,88
Kalın DO'dan ince DO'ya kadar notaları tanır bilir. Atatürk'ün sevdiği şarkılardan bir repertuar oluşturur.	1	%5,88
Yurdumuzdaki müzik türlerini örnekler seslendirir	1	%5,88
Geleneksel Türk müziğinin türkülerini ayırt eder	1	%5,88
Halk türkülerinin yaşanmış öykülerinin canlandırır	1	%5,88

Tablo 4.5'e bakıldığında 9 öğretmenin müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek vermediği görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin Kodaly yöntemini bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.5.'te 2 öğretmenin programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği olarak şu örnekleri vermişlerdir:

Halk türkülerini seslendirir, halk türkülerinin hikayelerini araştırır, canlandırır (Görüşme kaydı: Öğretmen 1) Halk türkülerini seslendirir, halk türkülerinin hikayelerini araştırır, canlandırır (Görüşme kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmenlerin 1 ve 2'nin verdiği kazanım örneğinin içerisinde ilköğretim müzik öğretim programında bulunan 3 ayrı kazanımın örneği vardır. İlk olarak "Halk türkülerinin

yaşanmış öykülerini canlandırır.” kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanım Orff ve Dalcroze yöntemini işaret eden bir kazanımdır. İkinci olarak “ Halk türkülerinin yaşanmış öykülerini araştırır.” Kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanım bir müzik öğretim yöntemini işaret etmemektedir. Üçüncü olarak ilköğretim müzik öğretim programında “Halk türkülerini seslendirir” ifadesiyle yazılmış bir kazanım bulunmamaktadır. Fakat bu cümleyi işaret eden “Yurdumuzdaki müzik türlerinden eserler seslendirir.” kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanım şarkı söylemeye dayalı bir kazanım olmasından dolayı Kodaly yöntemini işaret etmektedir. Öğretmenlerin verdiği kazanım örneğine göre ilköğretim müzik öğretim programını detaylı olarak bilmedikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4.5’e bakıldığında 1 öğretmenin programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

İstiklal Marşını söyleyebilme. Kazanım açısından şarkı öğretim tekniği olarak kullanıldığı için mesela bu şarkıların öğretim yöntemi Kodaly (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Öğretmen 4 ifadesiyle *İstiklal Marşını söyleyebilme* kazanım örneğini vermektedir.

Öğretmen 4’ün ifadesinde bu kazanımın neden Kodaly yöntemini işaret ettiğini de açıklamıştır.

Tablo 4.5’in bulgular ve yorumlar kısmında da Öğretmen 4’ün Kodaly yöntemi hakkında bilgi sahibi olduğu ve uyguladığı anlaşılmıştır. Öğretmenin verdiği kazanım örneğiyle de bu bilgiyi desteklemiştir. Tablo 4.5’e göre 1 öğretmenin programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

Halk türkülerini söyler diye bir etkinlik var (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Öğretmen 5’in verdiği kazanım örneği ilköğretim müzik öğretim programında bulunmamaktadır. Programda bu kazanım örneğine en yakın kazanım ise *Yurdumuzdaki müzik türlerinden eserler seslendirir.* kazanımıdır.

Tablo 4.5’in bulgu ve yorumlar bölümünü incelediğimizde Öğretmen 5’in Kodaly yöntemini bildiği ve uyguladığı anlaşılmaktadır. Öğretmen 5’in verdiği kazanım örneği geleneksel halk şarkılarını söylemeye dayanan bir kazanım olmasından dolayı Kodaly yöntemini işaret etmektedir. Fakat öğretmenin verdiği kazanım örneği ilköğretim müzik öğretim programında bulunmadığı için müzik öğretim programını bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.5’e bakıldığında 1 öğretmenin programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek olarak şu kazanım örneğini vermiştir:

Türk müziğinden repertuar edinir (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

İlköğretim müzik öğretim programında böyle bir kazanım bulunmamaktadır. Tablo 4.4’ün bulgu ve yorumlar bölümünde *Geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmektir*

ifadesiyle öğretmenin Kodaly yöntemini bildiği anlaşılmıştır. Fakat ilköğretim müzik öğretim programında Kodaly’i işaret eden bir kazanım örneği verememiştir. Bu durumdan öğretmenin yöntemi ve programı bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.5’te 1 öğretmenin ilköğretim müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örneği olarak aşağıdaki ifadesinde iki tane kazanım örneği vermiştir:

Kalın DO’dan ince DO’ya kadar notaları tanır bilir. Atatürk’ün sevdiği şarkılardan bir repertuar oluşturur (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Öğretmen 7’nin ilk verdiği kazanım örneği olan *Kalın DO’dan ince DO’ya kadar notaları tanır bilir*. İlköğretim müzik öğretim programında böyle bir kazanım bulunmamaktadır. Öğretmenin ikinci vermiş olduğu kazanım örneği olan *Atatürk’ün sevdiği şarkılardan bir repertuar oluşturur*. ilköğretim (5, 6, 7, 8. sınıf) müzik öğretim programında *Atatürk’ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır*. şeklinde görülmektedir. Öğretmen 7’nin ilk verdiği kazanım programda olmasa bile Kodaly yönteminde bulunan nota yazımı, nota okuma ve müzik analizi içeriklerini işaret etmektedir. Öğretmen 7’nin ikinci verdiği kazanım ise şarkı söylemeye dayalı bir kazanım olduğu için Kodaly yöntemini işaret etmektedir. Fakat Tablo 4.4’e bakıldığında Öğretmen 7’nin Orff Schulwerk yöntemi ile Kodaly yöntemi arasındaki ayrımı yapamadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenin Kodaly yöntemini işaret eden kazanım örneği vermiş olsa bile yöntem hakkında net bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5’e göre Öğretmen 8’in müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği *yurdumuzdaki müzik türlerini örnekler seslendirir* kazanımıdır. Öğretmen müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden bir kazanım örneği vermiştir. Fakat Tablo 4.4’de de anlaşıldığı gibi Öğretmen 8’in Kodaly yöntemine ilişkin *Kodalyi uygulamıyorum hakkında pek bilgim yok* sözlerinden yöntem hakkında bilgisi olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda öğretmen Kodaly yöntemi hakkında bilgisi olmadan, Kodaly yöntemini işaret eden kazanım örneğini verdiği anlaşılmaktadır. Tablo 4.5’e bakıldığında Öğretmen 12 müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanıma şu örneğini vermiştir:

Geleneksel türk müziğinin türkülerini ayırt eder (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Öğretmen 12’nin ifade ettiği kazanım müzik programında olmadığı görülmüştür. Fakat bu kazanıma benzer *Geleneksel Türk müziklerine ilişkin türleri ayırt eder*. kazanımı vardır. Öğretmen Kodaly yöntemini işaret eden kazanım örneğini vermiştir. Tablo 4.5’te 1 öğretmenin müzik programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

Halk türkülerinin yaşanmış öykülerinin canlandırır (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Öğretmen 9, Tablo 4.4'te Kodaly yöntemi hakkında bilgisi olmayan 9 öğretmenin arasında bulunmaktadır. Yöntem hakkında bilgisi olmayan Öğretmen 9'a yöntem hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. Öğretmen 9 yapılan hatırlatmalar sonucunda kazanım örneğini verebilmiştir. Fakat verdiği kazanım örneği Dalcroze ve Orff Schulwerk yöntemlerini işaret eden bir kazanım örneğidir. Bu durumda Öğretmen 9'un Kodaly yöntemi ile ilgili hatırlatmalar sonucunda da yöntemi hatırlayamayıp, doğru kazanım örneği veremediği anlaşılmıştır. Öğretmenin Kodaly yöntemini bilmediği ve kullanmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4. 6. *Kodaly Yönteminin Uygulanışlılığına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Fikri olmayanlar	6	%35,29
Yöntemi bilerek uygulayanlar	5	%29,41
Yöntemi bilmeden, farkında olmadan uygulayanlar	2	%11,76
Yöntemi uyguladıklarını sanıp uygulayamayanlar	2	%11,76
Yöntemi uygulamayanlar.	2	%11,76

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümünün Kodaly yöntemi hakkında bilgisi olmadığı için uygulamadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir bölümünün ise Kodaly yöntemi hakkında bilgisinin olduğu ve bu bilgileri kullanarak yöntemi uyguladığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise Kodaly yöntemi hakkında bilgisinin olmadığı, fakat ders işlenişinin Kodaly yöntemini işaret ettiği belirlenmiştir. Bazı öğretmenler de Kodaly yöntemini uyguladıklarını ifade etmiştir, fakat ders işlenişinde Kodaly yöntemini yansıtmadığı anlaşılmaktadır. Bir bölüm öğretmenin ise Kodaly yöntemini uygulamadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.6'ya bakıldığında 6 öğretmenin Kodaly Yönteminin uygulanışına yönelik fikirlerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda 2 öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Kodalyi uygulamıyorum hakkında pek bilgim yok (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Bu yöntemi bilmiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Öğretmen 8 ve Öğretmen 9'un ifadelerinden yöntem hakkında fikirlerinin olmadığını ve uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen 16, Öğretmen 14, Öğretmen 15 ve Öğretmen 17'nin de yöntemler hakkındaki sorulara cevap veremeyip alternatif soruyu cevaplamalarından bu yöntem hakkında fikirlerinin olmadığı ve uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.6'da 5 öğretmenin Kodaly yöntemi hakkında bilgisi olduğu ve bu bilgiler doğrultusunda Kodaly yöntemini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu durumu 2 öğretmen şöyle ifade etmiştir:

Kendi yöresinin türküsünü söylettiğim zaman uygulamış oluyoruz. Mesela çocuklardan birinin bir tane türkü söylemesini istiyorum. En çok söylemek istedikleri türküyü parmak kaldırıyorlar. Sözlerini yazarak eşlik ederek öğretiyorum ondan sonra beden perküsyonuna ekliyoruz ya da bir hikâyesi varsa kendi yazdığı kendi oluşturduğu onu canlandırıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Mesela Karadeniz türküsü var “Ha Buradan Aşağı” onun sayesinde aksak ritmi öğreniyorlar. Üç tane türkü var üçüde Karadeniz yöresine ait bunun amacı aksak ritmi öğretmek. O amaçla kullanıyoruz öyle söyleyebilirim. Çalarak uyguluyorum. Ben orgla şarkıyı çalıyorum söylüyorum, başındaki ölçüyüde söylüyorum. Yani aksak ritimler başlığı adı altında öğretiyoruz 5/8 lik, 7/8 lik, 9/8 lik. Bunların hepsine birer örnek var. Ben önce çalıyorum söylüyorum sonra onlar söylüyor (Görüşme Kaydı: öğretmen 3)

Öğretmen 1 ve Öğretmen 3 ifadelerinden öğretmenlerin Kodaly yöntemini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin Kodaly yönteminin yanında Orff yöntemini kullandıkları da anlaşılmaktadır. Öğretmenin ifadelerinde bulunan “beden perküsyonu, hikâye canlandırma ve ritmik çalışmalar” Orff Schulwerk yöntemini işaret etmektedir.

Şarkıyı cümlelere bölüyorsunuz. Mesela katlı şarkı formlarında a cümlesi b cümlesi kendi içinde de küçük a küçük b diye bölüyorsunuz bu cümleleri önce siz seslendiriyorsunuz sonra onlar seslendiriyor. Siz, sonra öğrencilerle yap göster gibi daha çok. Bu şekilde uyguluyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Müzik kitaplarında yer alan Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Müziği örneklerini öğrencilere söyleterek uyguluyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Çok meşhurdur hepimiz biliriz çocuklarda gayet iyi biliyor ya da oranın geleneği barak kültürü olduğu için işte barak havası derler onla ilgili o tarz müzikleri dinletiyorum önce, iyi örneklerden dinletiyorum. Önce o şekilde öğreniyorlar. Daha sonra ben bağlamamı alıyorum onlara çalıyorum bunu o şekilde söyletiyorum çocuklara. Çocuklar kendiliğinden söylemiyorlar. Sonra notasyonunu gösteriyorum onlara. Bu sefer notaları ile doğru şekilde öğretmeye çalışıyorum. Hem notayı görmüş oluyor hem de o türkünün orijinal halini daha iyi söylüyorlar. O şekilde öğretiyorum...” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Öğretmen 4, Öğretmen 12 ve Öğretmen 5’in ifadelerinden Kodaly yöntemini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.4’e bakıldığında da Öğretmen 1, Öğretmen 3, Öğretmen 5 ve Öğretmen 12’nin Kodaly yöntemini, geleneksel müzikleri kullanarak müziği öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Öğretmen 4’ün de müziğin en iyi şarkı söyleyerek öğrenileceği görüşüyle değerlendirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden de bu bilgiler doğrultusunda ders işledikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4.6’da 1 öğretmenin Kodaly yöntemi hakkında bilgisinin olmadığını, fakat ders işleyişinde Kodaly yöntemini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum Öğretmen 13 tarafından şöyle ifade edilmiştir:

Mesela kazanımda demişki Atatürk’ün müziğe karşı ilgisini anlat. Benim bunu çocukların düzeyine uygun indirmem gerekiyor. Yani ben çocuğa gelipte Atatürk şöyle düşünmüş böyle düşünmüş demiyorum. Ben mesela diyorumki şu türküyü biliyor musunuz diyorum, söylüyorum. Çalmaya başlıyorum söylüyorum “aaa hocam ne güzelmiş diyorlar” mesela dikkatini çekiyorum çocuğun. Diyorum bak bu Atatürk’ün ne kadar sevdiği bir türkü biliyor musunuz. Atatürk’ü tanıyor musunuz diye bir giriyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 13)

Öğretmen 13 yöntemler ile ilgili sorulara cevap verememiştir ve alternatif soruyu cevaplamıştır. Alternatif soruda verdiği cevaplardan Kodaly yöntemini bilmediği halde ders içerisinde uyguladığı ortaya çıkmaktadır. Tablo 4.6’ye göre 2 öğretmen Kodaly

Yöntemini uyguladıklarını ifade etmiştir. Fakat ders işleyişinde Kodaly yöntemini uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumu öğretmenler şöyle ifade etmişlerdir:

Mesela türkülerimizin yaşanmış öyküleri var ya bunun üzerine zaten çocuklara tanıtımını yapıyorum ondan sonra klavye ile eşlikle çalışıyoruz. Canlandırma yapıyoruz hikayesini (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Öğretmen 9'un ifadesinden Kodaly yöntemi yerine Orff Schulwerk yöntemi uyguladığı anlaşılmaktadır.

Çocuklara kalın do notasının dizek üzerindeki yerini gösteriyoruz ve diyoruz ki Ahmet sen do notası ol haftaya do notasını dizekli bir kağıda dizekleyerek resimli bir şekilde getir. Yani içinden nasıl geliyorsa. do bir külâh dondurma ister dondurma resmi yap ama bana do notasını göster o kağıtta. Ayşe'ye diyorum sen re notasısın. re notası dizekte nerede onu bana kartonda kağıtta göster. mi notasını aynı şekilde mi notası denizde bir gemi şeklinde öyle güzel bir şarkı öğretiyorum. Çocuklar bir hafta boyunca hazırlanıyorlar ve dans ederek bunu yapmalarını istiyorum. Yani dans etmek oynamak serbest. Çocuk eline kartonu alıyor geliyor grup şeklinde. Grup sosyalliklerini de arttırıyor grup bilinci geliyor. Geliyorlar ben hemen orgun piyanonun başına geçiyorum. Ya da gitarım varsa başına geçiyorum sesi veriyorum çocuklara ve söylemeye başlıyorlar. İlk öğrenci geliyor elinde kartonu ile "do bir külâh dondurma diye" o ilk kartı gösteriyor, o şekilde si notasına kadar. İşin ilginç tarafı si Ayşenin bir kedisi, kedi getiren bir öğrencim oldu. Bu şekilde çocuklar notaları tanımış oluyor. Harekele dansla eğlenceli daha severek ders işlenmiş oluyor. Bu bütün sınıflarda yıllardır uyguladığım bir yöntem bu bir örnekti (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Öğretmen 7'nin ifadesinden de anlaşıldığı gibi Kodaly'den daha çok Orff Schulwerk ve Dalcroze yöntemlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.6'ya bakıldığında 2 öğretmenin Kodaly yöntemini uygulayamadığı şu ifadelerle belirtmiştir.

Repertuar hazırlamak onlara keyifli gelmiyor. Çocuklar kendi halk şarkılarını, türkü bilmiyorlar. Ama benim repertuarıma eşlik edebiliyorlar mesela. Çocuklara öğretmek istiyoruz onlarda sadece köyde düğünler oluyor. Düğünde ne var mesela İslamoğlu, Sepetçioğlu... Yani ben piyano çaldığımda mesela onlara ilk istedikleri şey "hocam bize Sepetçioğlu'nu çalar mısınız?" bu şekildeydi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Neden uygulamıyorum çünkü ben yöntem olarak OrffSchulwerk yöntemi çok sevdiğim için öğrenci yaş gruplarımda da buna daha elverişli oldukları için otomatik olarak bu yöntemle başladım ve iyi dönütler aldığım içinde bu metodu uygulamaya devam ettim ve başka metodları da araştırmaya gereksinim duymadım (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Öğretmen 5 ve Öğretmen 10'nun ifadelerinden öğretmenlerin Orff Schulwerk yöntemini kullandığı, Kodaly yöntemini kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenlerine öncelikle *Müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Nasıl bir yöntemdir? Hakkında neler duyduunuz?)* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca yöntem ile ilgili olarak aşağıdaki soru ve hatırlatmalara da yer verilmiştir:

- Müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?

- Bu etkinliklerde Dalcroze yöntemini uyguluyor musunuz?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?

Tablo 4. 7. *Dalcroze Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Dalcroze hakkında bilgisi olmayanlar	14	%82,35
Erken müzik eğitiminin alt öğretim programı olarak değerlendirenler	1	%5,88
Dans ve hareket temelli müzik öğretim metodu olarak değerlendirenler	2	%11,76

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün Dalcroze yöntemi hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bir bölümü ise Dalcroze yöntemini erken müzik eğitiminin alt öğretim programı olarak değerlendirirken, bir bölümü de dans temelli müzik öğretim metodu olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4.7'ye bakıldığında Dalcroze yöntemine ilişkin 14 öğretmenin bilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bilgisi olmayan öğretmenlerin arasında 5 öğretmenin, 3 yöntem hakkında da bilgisi olmadığı için alternatif soruya cevap vermiştir. Bu durum öğretmenlerin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Dalcroze'u da hatırlamıyorum. Hepsini isim olarak biliyorum fakat Dalcroze'u hatırlamıyorum. Çünkü benim en etkin olarak kullandığım, en etkili olarak öğrendiğim Carl Orff yöntemiydi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmen 2'nin ifadesinden Dalcroze yöntemini hatırlamadığı ve Orff Schulwerk yöntemi hakkında bilgi sahibi olduğu için ders uygulamalarında Orff Schulwerk yöntemini kullandığı anlaşılmaktadır.

Dalcroze hakkında bir şey bilmiyorum. Hiç duymadım (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)
Hakkında bir bilgim yok (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)
Bunu bilmiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)
Hiçbir fikrim yok gayet net (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)
Bu yöntemi bilmiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)
Hiçbir şey hatırlamıyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Öğretmenlerin ifadelerinden görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu yöntem hakkında bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır. Tablo 4.7'ye göre 1 öğretmen Dalcroze yöntemini erken müzik eğitiminin alt öğretim programı olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum ile ilgili Öğretmen 4 şu ifadeleri kullanmıştır:

Bu da bir erken müzik eğitim yöntemi. Yani aslında benim düşüncem şu programda yer alan bu üç yönteme ilişkin etkinliklerin oluşturulması anlamında kullanılmış ama Orff yönteminden ya da Kodaly yönteminden çok da farklı bir sistematik yöntem değil. Hem şarkılama tekniği açısından olsun hem ritmik çalışmalar açısından olsun hem de erken müzik eğitiminin genel kazanımları açısından olsun bu yüzden etkinlik açısından uygulanıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Öğretmen 4'ün ifadesinde Dalcroze yöntemini erken müzik eğitiminin alt öğretim programı olarak kullanılabilirliği ve Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemlerinin birbirlerinin

içerisine karışmış yöntemler olduğunu belirtmiştir. Tablo 4.7’de 2 öğretmenin Dalcroze yöntemini dans ve hareket temelli müzik öğretim metodu olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum Dalcroze yöntemi hakkında 2 öğretmenin bilgi sahibi olduğunu göstermektedir ve konuyla ilgili olarak Öğretmen 6 ve Öğretmen 1 şu ifadeleri kullanmıştır:

Dans temelli müzik öğretim metodudur. Dans ederek müziksel kazanımlar verilmeye çalışılır (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)
Bedenini müziğe uydurma müziği bedenine uydurma nasıl yapabilirsin, ne şekilde hareket edebilirsin (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Tablo 4. 8. *Müzik Öğretim Programında Dalcroze Yöntemini İşaret Eden Kazanım ve/veya Etkinlik Örnekleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Kazanım örneği veremeyenler	14	%82,35
Kendi ritim kalıbını oluşturur.	1	%5,88
Dinlediği müziği dansa dönüştürür	1	%5,88
Öğrendiği parçaya dansla eşlik eder.	1	%5,88

Tablo 4.8’de 14 öğretmenin müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneklerini veremediği görülmektedir. Bu durum görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanımları bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.8’de 1 öğretmen müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanım örneği olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

Kendi ritim kalıbını oluşturur (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Öğretmen 4’ün verdiği kazanım örneği programda bulunmamaktadır. Müzik öğretim programında öğretmenin verdiği kazanım örneğine en yakın kazanım *Bildiği müziklere basit ritim eşlikleri yazmaktan hoşlanır.* kazanımıdır. Öğretmen Dalcroze yönteminin temellerini oluşturan ritim ve doğaçlamayı yansıtan bir kazanım örneği vermiştir. Ama programda böyle bir kazanım bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenin müzik öğretim programını bilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.8’e bakıldığında 1 öğretmenin müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

Dinlediği müziği dansa dönüştürür (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Öğretmen 6’nın ifadesine bakıldığında programda bulunan bir kazanım örneği olmadığı görülmektedir. Fakat öğretmenin verdiği kazanım örneğini işaret eden “Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.” kazanımı bulunmaktadır. Dalcroze dans, ritim ve doğaçlama temelli bir yöntemdir ve öğretmenin verdiği kazanım bu temelleri yansıtmaktadır. Öğretmen Dalcroze yöntemini işaret eden bir kazanım vermiştir ve programda da bu

kazanıma oldukça yakın kazanımlar bulunmaktadır. Tablo 4.8'e göre 1 öğretmenin müzik öğretim programında Dalcroze yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinlik örneği olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

Öğrendiği parçaya dansla eşlik eder (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmen 2'nin ifadesine bakıldığında bu kazanım örneği programda bulunmamaktadır. Fakat müzik öğretim programında bu örnek kazanımı işaret eden "Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür" ve "Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder" kazanımları bulunmaktadır. Öğretmen 2 Tablo 4.7'nin bulgu ve yorumlar kısmında Dalcroze yöntemi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Dalcroze'u hatırlamıyorum. Hepsini isim olarak biliyorum fakat Dalcroze'u hatırlamıyorum. Çünkü benim en etkin olarak kullandığım, en etkili olarak öğrendiğim Carl Orff yöntemiydi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmen 2 ifadesinde Dalcroze yöntemini bilmediğini, hatırlamadığını ve kullanmadığını belirtmiştir. Fakat Öğretmen 2, yapılan hatırlatmalar sonucunda, dolaylı olarak da olsa Dalcroze yöntemini işaret eden bir kazanım örneği verebilmiştir.

Tablo 4. 9. Dalcroze Yönteminin Uygulanışına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde
Yöntem hakkında fikri olmayanlar	13	%76,47
Yöntem hakkında bilgisi olup, ders uygulamasına yansıtabilenler	2	%11,76
Yöntemi uygulamayanlar.	1	%5,88
Yöntem hakkında bilgisi olmamasına rağmen ders uygulamasında yöntemi uygulayanlar	1	%5,88

Görüşme yapılan öğretmenlerin Dalcroze yönteminin uygulanışına yönelik görüşleri alınmıştır ve yarısından fazlasının konuyla ilgili hiçbir fikrinin olmadığı anlaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin Dalcroze yöntemi hakkında bilgi sahibi olduğu ve dersi işlerken bu bilgiler doğrultusunda işlediği anlaşılmaktadır. Bir kısım öğretmenin de yöntemi uygulamadığı anlaşılmaktadır. Bir kısım öğretmenin ise yöntem hakkında bilgisi olmamasına rağmen ders uygulamalarında yöntemi uyguladıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.9'a bakıldığında 13 öğretmenin Dalcroze yönteminin uygulanmasına dair fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Görüşme yaptığımız çoğu öğretmenin yöntemi tanımadığı için uygulanışına yönelik fikirlerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.9'da 2 öğretmenin Dalcroze yöntemi hakkında bilgisi olup, ders uygulamasına yansıtılabildikleri anlaşılmaktadır.

Küçük senkoplarda yapabilecekleri mesela alkışlarla yapabiliyorlar. Ya da mesela 3/4 lük bir parçayı aldığımızda mesela alkışlarla o şekilde yani. Basit dans kareografileri yapıyorlar öğrenciler mutlu bu uygulamalardan. Kendileri oluşturuyorlar zaten (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Öğretmen 6'nın bu ifadesinde Dalcroze yönteminin içerisinde bulunan dans, ritim ve doğaçlama uygulamalarını birleştirdiği görülmektedir. Öğretmen 6'nın tablo 4.7'nin bulgu ve yorumlar kısmında Dalcroze yöntemi hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu bilgiler doğrultusunda yöntemi uyguladığı anlaşılmaktadır.

23 Nisan programında senden hazır kalıp halinde bir program bekliyorlar işte dansa dönüştürülmüş bir şey ben bu sene yöreleri yaptırıp onlara. İşte her yörenin oyununu tek tek folklor olarak (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Öğretmen 1'in ifadesinden Dalcroze yöntemini kullanıp kullanmadığı anlaşılmamaktadır. Öğretmen çalışmalarında doğaçlamaya, ritme ve dansa yer vermiş ise yöntemi uygulamıştır. Fakat öğretmenin amacı sadece gösteri hazırlamak ve dansı ezberletmiş ise yöntemi uygulanmamıştır. Öğretmenin Dalcroze yöntemi hakkında tablo 4.7'de bulunan görüşlerinde yöntem hakkında bilgi sahibi olduğu da anlaşılmaktadır. Tablo 4.7'nin doğrultusunda yöntemi uyguladığı düşünülmektedir. Tablo 4.9'da 1 öğretmenin Dalcroze yöntemini uygulamadığı anlaşılmaktadır.

Çok alt düzeyde hazırlanmış kazanımlar var ve bu öğrenciler için uygun olmuyor. Bunun dışında mesela anaokulu için uygulanması gereken bir müzik eğitim yöntemi 5- 6- 7' inci sınıflarda kazanım olarak uygulamakta zaten öğrencilerde baştan bir iç motivasyon problemi yaratıyor. Bu sebepten ötürü kullanmıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Öğretmen 4'ün ifadesinden, öğretmenin yöntemin daha küçük yaşlara uygulanmasının doğru olduğunu düşündüğü için yöntemi uygulamadığı sonucunu çıkartmaktayız. Öğretmen 4 tablo 4.7'de görülmekte olduğu gibi Dalcroze yöntemini erken müzik eğitimi olarak tanımlamıştır. Bu durum öğretmenin Dalcroze hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Uzmanlardan aldığımız görüşlere dayanarak ilköğretim (5. 6. 7. ve 8. sınıflar) müzik öğretim programında Dalcroze'ü işaret eden kazanımlar bulunmakta ve uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.9'da Öğretmen 2, Dalcroze yöntemini uygulamadığını ve bilmediğini ifade etmiştir. Fakat ders işlenişine bakıldığında Dalcroze yöntemini uyguladığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.7'ye bakıldığında Ö2'nin yöntemi bilmediği ve kullanmadığını şu ifadelerle anlatmıştır:

Dalcroze'u da hatırlamıyorum. Hepsini isim olarak biliyorum fakat Dalcroze'u hatırlamıyorum. Çünkü benim en etkin olarak kullandığım, en etkili olarak öğrendiğim Carl Orff yöntemiydi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Tablo 4.8'de Öğretmen 2, yapılan hatırlatmalar sonucunda şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğrendiği parçaya dansla eşlik eder (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmen 2, programda yöntemi işaret eden kazanımlara yakın bir kazanım örneği verdiği görülmektedir.

Bu şekilde öncelikle öğrenciye öğretmen olarak yapıyorsun. Burada alkışlıyoruz, burada parmak şıklatıyoruz, burada koşma hareketi yapıyoruz, dizlerimize vuruyoruz gibi. Daha sonra başka bir

parçaya geçiyorsun ve bu sefer öğrenciden kendi dans hareketlerini belirlemesini istiyorsun
(Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Tablo 4.9’da Öğretmen 2’nin Dalcroze yöntemi ile ilgili geniş bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat yöntemi uyguladığı anlaşılmaktadır. Öğretmen 2’nin yukarıdaki ifadesinde ders işleniş içerisinde müzik öğretim programında bulunan ve Dalcroze yöntemini işaret eden “*Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür*” ve “*Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder*” kazanımlarının bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler tarafından Orff, Kodaly, Dalcroze Yöntemlerinin bilinme oranı şöyledir;

- Orff Yöntemi %58,82
- Kodaly Yöntemi %52,94
- Dalcroze Yöntemi %17,65

Üç yöntem hakkında da bilgisi olmadığını belirten 5 öğretmen bulunmaktadır. Fakat alternatif soru yöneltildiğinde 1 öğretmenin aslında yöntemi bilmediğini belirtmesine rağmen yöntemi uyguladığı anlaşıldı.

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenlerine *Müzik öğretim programındaki kazanımların sağlanmasında kullandığınız başka yöntem var mı?* sorusu yöneltirilmiştir. Ayrıca soru ile ilgili olarak aşağıdaki soru ve hatırlatmalara da yer verilmiştir:

- Müzik öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği başka yöntemler var mıdır?

-Bu yöntemleri uygulayabiliyor musunuz?

a.Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

b.Neden uygulamiyorsunuz? (uygulamiyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

Tablo 4. 10. *Müzik Öğretim Programındaki Kazanımların Sağlanmasında Kullandığınız Başka Yöntem Var Mı?*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Gösterip yaptırma	5	%29,41
Konuya uygun öğrenci motive çalışmaları	4	%23,52
Teknolojiyi kullananlar (Akıllı tahta, Midi, Ses kayıt cihazlar vb.)	4	%23,52
Başka kullandığı yöntem olmayanlar	4	%23,52

Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerinden müzik öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği başka bir yöntemin olmadığı ama yöntem olarak nitelendirdikleri bazı tekniklerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü gösterip yaptırma yöntemini kullandığı ifade etmiştir. Bir bölüm öğretmen de derste işleyecekleri konu ile

ilgili motivasyon çalışmaları yaptığı anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler müzik öğretim programında bulunan yöntemlerden farklı olarak, başka bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları teknolojiyi kullandıklarını belirtmiştir. Bu durumdan öğretmenlerin programda özel müzik öğretim yöntemleri olarak ele alınan Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemlerinden farklı bir yöntem uygulamadıkları saptanmıştır. Müzik öğretim programında yer alan, genel müzik öğretim yöntemlerinden olan; öğrenci motive çalışmaları, gösterip yaptırma, teknolojiyi kullanma gibi yöntemleri kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10'a bakıldığında 5 öğretmenin müzik öğretim programındaki kazanımlarının sağlanmasında yöntem olarak nitelendirdiği *gösterip yaptırma* yöntemini kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden yapacakları çalışmaları önce kendileri yaparak öğrencilerin örnek almasını sağladıktan sonra öğrencilerden tekrarlamalarını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Daha çok gösterip çaldırmayı uyguluyorum mesela. Bir çalgı öğretirken ben önce notaları yazıyorum solfej yaptırıyorum nota yerlerini öğrensinler diye sonra ben çalıyorum, sonra onlar çalıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Daha çok gösterip çaldırmayı uyguluyorum mesela. Bir çalgı öğretirken ben önce notaları yazıyorum solfej yaptırıyorum nota yerlerini öğrensinler diye sonra ben çalıyorum, sonra onlar çalıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 14)

bölüm "re la la la la" buraya kadar kendim çalıyorum. Ondan sonra öğrencilerin yapabilenleri ile çalıyoruz. Orayı pekiştirdikten sonra diğerine geçiyoruz. Bu şekilde çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 16)

Ben gösteriyorum çalıyorum dinletiyorum, sonra diyorum hafta bu şekilde çalışacağız. Ondan sonra parçalara geçiyorum. Çalışıyorlar geliyorlar ve çalıyorlar gayet yapıyorlar yani başarıyorlar (Görüşme Kaydı: Öğretmen 17)

Şarkıları çalarak o kesin. Ben çalıyorum önce ben söylüyorum sonra onlar söylüyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Tablo 4.10'da 4 öğretmenin müzik öğretim programındaki kazanımlarının işaret ettiği başka bir yöntem olarak konuya uygun öğrenci motivasyon çalışmaları yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin ifadelerinden öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmenin önemini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin her derse farklı enstrüman ile girerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıkları ve derse odaklanmalarını, derse karşı ilgili olmalarını sağladıkları dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Derse girdiğimde önce öğrenciyi konuya göre motive etmem gerekiyor. Önce öğrenciye merak uyandırıcı bir şeyler yapmam gerekiyor. Örneğin o gün işleyeceğim konuya göre enstrüman ile giriyorum derse. Yani sürekli aynı enstrümanla girdiğin zaman öğrenci sıkılır. Her hafta farklı bir enstrümanla giriyorum derse yani konum ne olursa olsun. Öğrencide bu merak uyandırıyor. Sonra enstrümanıtanıyorsun, konuyu işliyorsun (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Yani daha çok çocukları çekmek için yani pratik şeylere yöneliyorum. Ritim olsun, dikkat çekici şeylere yöneliyorum. İlk haftalarımda İstiklal Marşı müfredatta öyle zaten ilk istiklal marşı ile başlıyor. Ama çocukların dikkatini çekmek gerekiyor orda özellikle köy okullarında yani çocuğun dikkatini çekmezsen çünkü şey yapamıyorsun. Ben mesela mümkün olduğunca fazla enstrüman

kullanmaya çalışıyorum. Org, flüt, bağlama, gitar yani götürüp çocuklara hem göstermek hem de kullanmak istiyorum. Onun için çocuklar hem enstrümanları tanısin hem de bunları görsün hani bunların ne olduğunu bilsin istiyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 13)

Oyun müziklerini daha çok takip ediyorlar. Çünkü deli gibi oyun oynuyorlar. Soundtrackları deli gibi takip ediyorlar. İzledikleri yabancı dizi çok fazla. Bunların müziklerine giriyorum. Çünkü kazanmak için önce bir ortak nokta bulmamız gerekiyor. Ben daha çok film müziklerinden girmeye çalışıyorum yola. Böyle bir yöntem seçtim ve işe de yarıyor. Oyun ve film olunca. Oyun zaten erkekleri kazanmak için bir stratejim benim. Dizi yabancı dizi ve film örneği de genel sınıfı kapsıyor hepsini (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Birazda çocukların dinlediği tarzlara neler sevdikleri... daha farklı şarkılar dinliyor şimdiki çocuklar daha fazla popüler müzik anlamında onları dinledim öğrendim. Çok güzel olmasada onların hoşuna gidecek şarkıları dinleyip onları enstrümanla çalıp söyleterek (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Tablo 4.10'a bakıldığında 4 öğretmenin müzik öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği başka bir yöntem olarak teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen 5'in ifadelerinden öğrencilerini teknolojiyi kullanarak araştırma yapmaya yönlendirdiği ve kendisinin de teknolojiden faydalandığını, teknoloji sayesinde dersi daha verimli geçirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 6 kendi imkânlarını kullanarak sınıf içerisinde öğrencilerini ses kayıt teknolojisiyle tanıştırdığı ve öğrencilerine ses kayıt cihazlarını deneyimlemelerini sağlayabildiğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ve Öğretmen 15 müzik dersinde akıllı tahtayı kullandığını belirtmiştir:

Bilgisayar dersine de girdiğim için araştırma veriyorum çocuklar klasik müzik araştırıyorlar ya da kemani internetten araştırıyorlar, dinliyorlar bu şekilde teknolojiyi kullanıyorlar çünkü evlerinde bilgisayar yok (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Şimdi bir yandan piyano çalıp bir yandan çocuklara şarkı öğretmen biraz zor oluyor. İkiye bölünüyorsun. Bende evdeki küçük stüdyomu kullanarak söyleteceğim şarkıların alt yapısını daha önceden hazırlıyorum derse girdiğimde play a basıyorum çocuklarla birlikte bende söylüyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Sınıflara kayıt oluşturdum mesela. Bütün sınıftaki öğrencileri kullanarak direk bende mikrofon götürdüm bilgisayarımı götürdüm ses kartımı götürdüm bunu yaptım. Her sınıfın bir kaydı oldu. Yine bunu kullanırken Orff çalgılarını kullandım. Çocuklar çaldı yani çoğunu. Ben çok az karıştım, çok az dahil oldum işe. Tabi kendileri yaptığı için bunu çok mutlular (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Günümüzde teknoloji desteğini kullanıyoruz genelde çünkü malum akıllı tahta vs. Şimdi akıllı tahtada midilerini altyapı çalışmaları ile çocukları alt yapı çalıştırarak kullanabiliyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8) Farklı olarak akıllı tahtayı kullanıyoruz. Akıllı tahtada zaten birçok verilerimiz var. Akıllı tahtada şekil çizebiliyor öğrencilerimiz bunları kullanıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 15)

Tablo 4.10'a bakıldığında 4 öğretmenin müzik öğretim programındaki kazanımların sağlanmasında kullandığı başka yöntem olmadığını belirtmiştir. Öğretmen 7'nin ifadesinden müzik öğretim programından ve müzik öğretim klavuzundan başka bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmen 10'un ifadesinden öğretmenin Orff Schulwerk yönteminden başka hiçbir yöntemi kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Metotlar işte milli eğitimin bize verdiği kaynak kitaplar MEB tarafından verilen. Öğretmen yardımcı klavuz kitapları var orada bulunan teknikleri kullanıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Hayır yok. Sadece Orff Schulwerk metodunu kullanıyorum ben (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

4.1.4. Okulların Mevcut Olanaklarının Yeterlilik Durumunu Gösteren Bulgular

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan müzik öğretmenlerine *Müzik öğretim programının uygulanması konusunda okulunuzun müzik dersine ilişkin olanakları ile ilgili neler söylersiniz?* sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca soru ile ilgili olarak aşağıdaki soru ve hatırlatmalara da yer verilmiştir:

-Okul idaresi ile ilgili

-Okulun fizikî yapısı ve araç gereç ile ilgili

Tablo 4. 11. *Müzik Öğretim Programının Uygulanmasında Okul İdaresi İle İlgili Durumun Değerlendirilmesi*

Görüşler	Frekans	Yüzde
Müzik dersine karşı okul idaresinin ilgisiz olduğunu belirtenler.	5	%29,41
Müzik dersine karşı okul idaresinin ilgili olduğunu belirtenler.	5	%29,41
Müzik dersine karşı okul idaresinin ilgi durumunun öğretmene bağlı olduğunu belirtenler.	3	%17,64
Müzik dersine karşı okul idaresinin ilgisinin veli memnuniyetine bağlı olduğunu belirtenler.	2	%11,76
Müzik dersine karşı okul idaresinin ilgili olması fakat okul idaresinin üst yöneticilerinin ilgili olmadığını belirtenler.	2	%11,76

Görüşme yaptığımız öğretmenlerin müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresi ile ilgili durumun değerlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerin birçoğu müzik dersine karşı okul idaresinin ilgili olduğunu söylerken, birçoğu da ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bir kısım öğretmen ise müzik dersine karşı okul idaresinin ilgili olmasının öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler velinin memnuniyetini sağlayabilmek için okul idaresinin müzik dersine ilgili olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler de okul idaresinin müzik dersine ilgili olduğunu belirtmiş fakat okul müdürünün bağlı olduğu amirinin ilgisiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.11’de bakıldığında 4 öğretmen müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresinin müzik dersine karşı ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 8’in ifadesinden okul idaresinin müzik dersini önemsemediği, ilgilenmediği, TEOG sınavını önemsemediği için TEOG dersleriyle ilgilendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 15’in ifadesinden ifadesinden okul idaresinin müzik öğretim programının uygulanabilmesi için gereken ihtiyaçları karşılamadığı, derse ilgisiz kaldığı anlaşılmaktadır. Dersin 1 saat olması ve sınıf mevcudunun kalabalık olması müzik öğretim programının uygulanabilmesinde sorun oluşturmaktadır. Öğretmen 12 ve Öğretmen 17’nin ifadelerinde okul idaresinin müzik öğretim programını ve müzik dersini önemsiz gördüğünü belirtmişlerdir.

Okul idaremiz çok yardımcı olmuyor. Önem verdiği bir ders değil müzik dersi. Ben kendi imkanlarım doğrultusunda bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Okul idaresi teog derslerine önem veriyor. (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Bir müzik setimiz olsa bir arşivimiz olsa bunları çok isterim. Kaldı ki bir TRT’de bir sürü çocuk şarkılarını arşivledim ben Yücel Elmas zamanında ki o benim üniversiteden de hocamdı çocuk korusu şefiydi elimizde çok güzel dökümanlar olmasına rağmen bunları okulda uygulamaya sokamıyoruz. Haftada bir saat zaten bunun 10 dakikası yoklama ile geçiyor yetişmiyor. Yani durum bu. Okul idaresi desteklemiyor bizi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Okul idaremizin müzik dersi ile bize bir katkısı yok. Bir şeyler yapmak istediğimizde de sürekli prosedür engeli koyuyorlar. İlgisizler (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Müdürün müziğe bakış açısı dersler dolsun. 40 dakika orada boş geçmesin. Genel olarak bütün idarecilerin bu. Kendi okulumdan bahsetmiyorum. Kendi okulumda...müzik dersi çok önemsenmiyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 17)

Tablo 4.11’de bakıldığında 5 öğretmen müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresinin müzik dersine karşı ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 10, Öğretmen 3’ün ifadesinden müzik öğretim programının uygulanmasında idarenin gerekli desteği verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 6’nın ifadesinde okul idaresinin müzik dersiyle ilgilendiği, öğretmene ve öğrenciye gerekli yardımı yaptığını ve idarenin yetenekli öğrencileri güzel sanatlar liselerinin sınavlarına yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmen 13’ün ifadesinden müzik öğretim programının uygulanabilmesi için gereken araç gereçlerin alınmasında okul idaresinin destek verdiği görülmektedir. Okul idaresinin sınırlı bütçesinden dolayı destek veremediği durumlarda ise idareci ve öğretmenlerin yardımda bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 1’in ifadesinden şu an görev yapmakta olduğu okulun idarecilerinin müzik öğretim programının uygulanabilmesi için gerekli desteği gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu konuda okulumuz yönetim olarak idari yapısı olarak müzik dersine çok önem veren bir okul. Dolayısıyla gerek maddi gerek manevi ne gerekiyorsa alınıyor. Bizlere soruluyor her sene başında biz ona göre enstrüman gibi ihtiyaç gereç olduğu zaman biz bunu liste şeklinde verdiğimizde anında alınıyor ve bu konuda bir problem yaşamıyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

İdare diğer derslerden ayırmıyor müzik dersini konserler yapıyoruz her sene okula gelir olsun diye. Ama bu sene OHAL’den dolayı yapamadık, okul bahçesinde yapmak zorunda kaldık. Destekliyor. Müzik dersine karşı sorunları yok gayet her türlü yardımı oluyor. Seçmeli ders olsun normal ders olsun sıkıntı yok yanımızdalar (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)

Destek oluyorlar mesela güzel sanatlara öğrenci falan gönderdim gayet destek oldular. Ya onlarda istiyor öyle. Sonuçta çocukta müzik yeteneği var ama derse kapasitesi yok. Ona okulda destek veriyor. Hatta şöyle bir destekleri de oldu. Kazanan öğrencimiz var. Durumları kötü şimdi keman vermişler okuldan yazında geri alacaklarmış ona mesela topladık beraber keman aldık. Okul idaresi de yardım etti. Yani destekleri var (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Olanak varsa sağlıyor kesinlikle destek veriyor. Ama olanak olmadığı durumlar oluyor. Mesela okulun bir ihtiyacı oluyor oraya harcandığı için olmuyor. Ama şöyle bir yöntem geliştirdim ben onun içinde öğretmenlerden destek alıyorum. Kendim destek veriyorum öğretmenlerden destek alıyorum ve öğretmenlerden destek alırken müdürde destek oluyor. Bu sene mesela o şekilde hoparlör aldırдым. 1300 lira topladım bütün öğretmenlerden destek verenlerden iki tane hoparlör aldırдым okula (Görüşme Kaydı: Öğretmen 13)

Uşak’ta çalıştığım okulda idare çok daha iyi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Tablo 4.11’e bakıldığında 3 öğretmen müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresi ile ilgili durumun öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 2, Öğretmen 14 ve Öğretmen 7’nin ifadelerinden okul idaresinin müzik dersine olan bakış açısının ve ilgi

durumunun öğretmene bağlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin müzik dersine karşı ilgili olması ve müzik dersinde öğrendikleri bilgileri sergileyebilmelerinin okul idaresinin de derse karşı olan ilgisini arttırdığı anlaşılmaktadır.

Müzik dersine bakış açısı biraz daha çok müzik dersine nasıl motive ettiğinle alakalı. Öğrenciler dersinize hevesli bir şekilde gelebiliyorlarsa, müzik dersinden eğlenmiş, memnun kalmış bir şekilde ayrılıyorlarsa bunları da topluluk önünde sergileyebiliyorlarsa herkes memnun kalıyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

Öğretmene bağlı. Ben bu yıl biraz daha aktif olmaya çalıştım mesela. Farkındalığı arttırmak için. Yaptığım etkinlikleri gördüklerinde daha fazla destek olmaya başladılar. İdarecim yani müdür ve müdür yardımcısı bu konuda şey dediler mesela. Bizim yan okul imam hatip şuan eğer orası taşınırsa fiziksel şartları el verirse kesinlikle bir müzik sınıfı yapacağız size (Görüşme Kaydı: Öğretmen 14)

Mesela ben 4 yıldır Bedriye Kadir Uysal Ortaokulunda çalışıyorum. Alt katta sığınakta 20 metre karelik küçük bir depo buldum. O depoyu güzelleştirdik müzik odası yaptık. Tabi idaremiz bize destek oldu. Yani bizim çalışmalarımızdan gayretimizden dolayı orayı bir müzik odası yaptık (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Tablo 4.11'e bakıldığında 2 öğretmen müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresi ile ilgili durumun veli memnuniyetine bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 4 ve Öğretmen 11'in ifadelerinden okul idaresinin müzik öğretim programlarının uygulanabilmesi yönünde bir desteğinin olmadığı ama velilere sunulacak olan gösteri ve etkinliklere karşı ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Okul idaresi veliyi memnun edebilme çabasında olup, müzik öğretim programının uygulanabilirliği konusunda dikkatsiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çalıştığım okullarda hepsinin ortak katıldığı şeyler etkinliklerin velilere aktarılması yönündeki çalışmalarda gayet başarılı gayet olumlu yöntemler var. Fakat genel müzik eğitimi kazanımları açısından herhangi bir pozitif yöntem yok (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Çok güzel, iyi. Güzel yani onların istediği nasıl ders işlediğin değil. Etkinlik, aileleri memnun etme, güzel gösteriler amaç bu. Çocukların sıkılmaması için. Yani sen müfredatı işlersen, bilmiyorum yani o müfredat işlenir mi (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Tablo 4.11'de 2 öğretmen müzik öğretim programının uygulanmasında okul idaresinin müzik dersine karşı ilgili olduğunu fakat il, ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin ilgili olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen 16 ve Öğretmen 5'in ifadelerinden okul idarecilerinin müzik dersine karşı ilgili oldukları ve müzik öğretim programının uygulanabilmesi için öğretmenlere destek verdikleri fakat Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından müzik dersine önem gösterilmediği anlaşılmaktadır. Öğretmen 9'un ifadesinden idarenin çözemeyeceği fiziki sıkıntıların olduğu ve idarenin üstlerinden ödenek alamadığı anlaşılmaktadır.

Okul idarecilerimiz iyi çok iyi anlaşıyoruz güzel insanlar fakat onlarda yukarının aşağıya yansıması. Benim istediğim şeyleri onun yapması mümkün değil yapamaz... "(Görüşme Kaydı: Öğretmen 16)

Okul müdürümüz iyi ilgili fakat onunda üstü olunca bir şey olmuyor. İlçe milli eğitime de ben çok baskı yaptım fakat hiç yardım gelmedi. Milli eğitimde müzik derslerine ya da sanat derslerine çok fazla ilgi göstermiyorlar. Sırf teog dersleri. Biz kendi çabamızla oradan buradan yardım eden insanlarla aldık (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Sınıf çocukların tepesine yıkılacak ve hiç bir şekilde tadilat yapılmıyor. Çok büyük ödenek gerekiyormuş. Fiziki şartlar olmadığı için... İlk başta fiziki şartlar uygun olsun zaten ben sponsor bulurum. İdare de yardımcı olur eminim (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Tablo 4. 12. Müzik Öğretim Programının Uygulanmasında Okulun Fizikî Yapısı Ve Araç Gereç İle İlgili Durumun Değerlendirilmesi

Görüşler	Frekans	Yüzde
Okulunun fizikî yapısı ve araç gereçlerinin yetersiz olduğunu belirtenler.	10	%58,82
Okulunun fiziki yapısı ve araç gereçlerinin yeterli olduğunu belirtenler.	4	%23,52
Okulun fiziki yapısı ve araç gereçleri yetersizken öğretmen tarafından yeterli hale getirildiğini belirtenler	3	%17,64

Görüşme yaptığımız öğretmenlerden okulun fizikî yapısı ve araç gereçler ile ilgili durumu değerlendirmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü müzik öğretim programının uygulanabilmesi için okullarının fiziki yapısının ve araç gereçlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler okulun fiziki yapısı ve araç gereçlerinin yeterli olduğunu söylerken, bazı öğretmenler ise okulun fiziki yapısı ve araç gereçlerini yetersiz durumdan yeterli duruma getirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.12'ye bakıldığında 10 öğretmen müzik öğretim programının uygulanabilirliği bakımından okulun fizikî yapısı ve araç gereçlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 1'in ifadesinden müzik öğretim programının uygulanabilmesinde imkanların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen bir müzik sınıfı olmadığı için dersleri sınıfta işlemektedir. Sınıftan yükselen seslerden dolayı diğer farklı alan öğretmenlerinden uyarı aldığı için müzik öğretim programını uygulayamadığı görülmektedir. Öğretmen 7'nin ifadelerinden öğretmenin kendi çabalarıyla ve idarenin desteğiyle küçük bir müzik odası oluşturduğu anlaşılmaktadır. Diğer öğretmenlerin ifadelerinden de ifadelerinden de anlaşıldığı gibi okullarda müzik sınıfı yoktur ve araç gereç bakımından oldukça eksiktir. Öğretmenler müzik sınıfı olmadığı için derslere enstrümanlarını taşımak zorunda kalmaktadır. Çoğu okulda enstrümanların olmadığı, mevcut enstrümanları da öğretmenlerin kendi aldığı ya da idareye ısrar üzerine aldırması oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin imkânsızlıklardan dolayı müzik öğretim programını tam manasıyla uygulayamadıkları gözlemlenmiştir.

Köy okulunda sınıf mevcutları çok fazla ve derslikler az olduğu için müzik sınıfı açma olasılığı çok fazla olmuyor. Yeni bir bina olduğu zaman bu imkân kendiliğinden geliyor ama benim çalıştığım okullarda derslik çok az öğrenciler sınıflara sığmıyorlar. Bu yüzden ben müzik dersliği talebinde bulunsam da malesef açılmadı. Bu da şöyle bir sorun oluyor. Mesela aşağıdaki sınıf yandaki sınıf ders işliyor. Sınıf mevcudu çok olduğu için çok fazla ses çıkıyor ya da yazılı sınav oluyorlar bazı konularda uyarı geliyor işte çok fazla ses çıkıyor. Bu yüzden okulun binası fiziki ortam daha önemli (Görüşme Kaydı: Öğretmen 1)

Mesela ben 4 yıldır Bedriye Kadir Uysal Ortaokulunda çalışıyorum. Alt katta sığınakta 20 metre karelik küçük bir depo buldum. O depoyu güzelleştirdik müzik odası yaptık. Tabi idaremiz bize destek oldu. Yani bizim çalışmalarımızdan gayretimizden dolayı orayı bir müzik odası yaptık. Piyanosu var. Dersleri orada yapamıyoruz kalabalık olduğu için. Malzemelerimiz orada. Sadece bireysel beş kişilik on kişilik gruplarla özel çalışmalar yapıyoruz çocuklarla (Görüşme Kaydı: Öğretmen 7)

Zorla klavye aldirdim. Klavyeyi kilitlenebilen bir odaya koydum. Parçayı tam anlamıyla çıkarttıklarında bende eşlik edebilirim. Sürekli taşıyamıyorum çünkü klavyeyi. O yüzden parçayı öğrettikten sonra kendim eşlik yaparak tek tek sınavlarında eşlikle. Kendim bağlama getiriyorum, gitar getiriyorum kendi çalgılarımla (Görüşme Kaydı: Öğretmen 9)

Okulun fiziki yapısı yetersiz. Bir müzik odamız yok. Çalgılar yok. Çalgıları çocuklar temin ediyor. Ben kendi bağlamamı ve orgumu götürüyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 12)

Yok. Okulun imkânı aslında iyi bir köy okuluna göre iyi imkânları var ama derslik sayısı yetersiz. Müzik sınıfı biraz ekstra bir durum yani (Görüşme Kaydı: Öğretmen 13)

fiziksel şartların yetersizliği, müzik sınıfımızın olmaması. Yani sınıf sınıf bütün her şeyi taşımak zorunda (Görüşme Kaydı: Öğretmen 14)

Okulun fiziki yapısı çok önemli bırakın müzik dersini müzik dersliğini normal sınıflarımızda eksiklerimiz var. Dolayısıyla donanım olmayınca birçok şey eksik kalıyor. Müzik dersliğimiz olsa bir piyanomuz olsa ritim çalgılarımız olsa. Bir müzik setimiz olsa bir arşivimiz olsa bunları çok isterim (Görüşme Kaydı: Öğretmen 15) Bu kazanımların gerçekten elde edilebilmesi için başarılabilmesi için tam tekml bir müzik odası lazım. Biz sınıfa giriyoruz ben sınıfa çalgı taşıyorum her ders sırtımda bir saz veya elimde bir kemanla veya flütle veya işte başka bir şeyle giriyorum. Dersin öğretmen klavuz kitabında diyor ki bilmemkimin CD'sini CD çalara koyun çocuklara dinletin diyor. Bunu yapamıyorsun nasıl yapacaksın. Sınıfta piyano lazım, müzik odası olacak, CD çalar olacak, CD'ler olacak tamam onları biz halledebiliriz CD'yi buluruz geliriz bir yerden ama bunları yapamadıktan sonra bir anlamı yok. Yani labratuvarda işlenmeyen fen dersi ne kadar etkili olursa kazanım verebilirse çocuklara e şimdi müzik odası olmayan bir müzik derside o derece olur (Görüşme Kaydı: Öğretmen 16)

Fiziki olarak derslik yok müzik sınıfı yok. Mesela benim branşımızda piyano, klavye orada sabit olsa mesela. Her sınıfta bir koro yapabilirim küçük çaplıda olsa orada ritim çalgılarım olabilir. Bazı sınıflarda yetenekli öğrenciler var işte onlar gitar çalabilir. Ona bu enstrümanları kullanıp şarkıları söylerken yani daha güzel daha keyifli geçer bunu istiyorum ama yapamıyorum. Çünkü dersimiz bir saat olduğu için enstrümanları taşımak zor. Klavyeyi taşımak kurmak zor. Tenefüsümüz 10 dakika yani zor. Sabit bir müzik sınıfının olmaması zor. Bazı sınıflarda klavyeyi koyacak yer yok. 38 kişilik sınıflar var mesela. Fiziki yetersizliklerden dolayı bunu yapamıyorum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 17)

Öğretmen 8'in ifadesinden müzik öğretim programının uyulanabilirliği için yeterli imkânların olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen müzik öğretim programının uygulanabilmesini zorlaştıran bir konuya dikkat çekmiştir. Öğretmen bir sınıfın içerisinde müziğe yetenekli olan çocuklar ve müziğe yeteneği olmayan çocukların bir arada eğitim görmesinin de müzik öğretim programının uygulanabilirliğini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Okulumuzda bir müzik sınıfı bulunmamakta ve enstrümanları kendimiz sınıf sınıf taşıyarak ders işleyebiliyoruz. Sınıflar çok kalabalık. Bir sınıfın içinde müzik yeteneği olan çocukta var olmayan da var. Çok zor oluyor bizim için okulda bir müzik sınıfının olmaması da işimizi engelliyor (Görüşme Kaydı: Öğretmen 8)

Tablo 4.12'ye bakıldığında 4 öğretmen müzik öğretim programının uygulanabilirliği bakımından okulun fizikî yapısı ve araç gereçlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 3, Öğretmen 11, Öğretmen 4 ve Öğretmen 10'un ifadelerinden müzik öğretim programının uygulanabilmesi için okulun fiziki yapısının uygun olduğu ve gerekli araç gereçlerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Ses sistemleri, hoperlörler müzik sınıfı var. 16 kiloluk dörder hoperlörler var bildiğin ses sistemimiz var. Ders anlatırken mikrofonla anlatıyoruz. Onları törenlerde teknisyen gibi çıkarıp kuruyoruz. Donanım olarak her şeye sahibiz (Görüşme Kaydı: Öğretmen 3)
Müzik sınıfımız var. Güzel bir müzik sınıfımız var. Bir tane var. Piyano var ritim aletler, bağlama, gitar, keman. Elektrogitar, basgitar ve battery yoktu onu söyledim onlarda temin edecekler (Görüşme Kaydı: Öğretmen 11)

Üç tane müzik labratuvarımız var. Orff çalışması için bütün etkinlik çalgılarımız mevcut. Dört ayrı piyanomuz var (Görüşme Kaydı: Öğretmen 4)

Bizlere soruluyor her sene başında biz ona göre enstrüman gibi ihtiyaç gereç olduğu zaman biz bunu liste şeklinde verdiğimizde anında alınıyor ve bu konuda bir problem yaşamıyoruz. Araç gereç zaten yeterli fiziki yapıda bence uygun artık yeni nesil okulların binaları yapılırken artık her şey düşünüülüp yapılıyor dolayısıyla her şey uygun... ” (Görüşme Kaydı: Öğretmen 10)

Tablo 4.12’ye bakıldığında 3 öğretmen müzik öğretim programının uygulanabilirliği bakımından okulun fizikî yapısı ve araç gereçlerinin yetersiz durumdayken, yeterli duruma getirildiğini belirtmiştir. Öğretmen 5, Öğretmen 6 ve Öğretmen 2’nin ifadelerine göre öğretmenler müzik öğretim programını uygulanabilir kılmak için çabalamışlardır. Öğretmenlerin ilçe Milli Eğitimi, Kaymakamlık gibi kurumlardan yardım isteyerek ve kendi paralarıyla ihtiyaçları temin ederek müzik öğretim programının uygulanabilmesi için şartları uygun hale getirdikleri anlaşılmaktadır.

Ben gittiğimde bir tane flüt bile yoktu okulda hiç bir şey yoktu müzik dersi ile ilgili. Ama şuan koca bir müzik sınıfını dolduracak enstrümanımız var (Görüşme Kaydı: Öğretmen 5)

Olanakları kendimiz yarattık. Derslik sistemine geçtik ilk önce her branş derslik sistemine geçti. Geçtiğimde ilk nota sehpası aldık 15 tane falan ona göre sandalye aldım. Org var sınıfta, gitar falan götürüyorum. Müzik sınıfı var okul verdi materyalleri ben oluşturdum (Görüşme Kaydı: Öğretmen 6)

Okulun olanağı hiç yoktu açıkcası. Ben daha çok üst kademedeki insanlardan yardım istedim. Ya da öğrenciler ile sürekli bir şeyler yaptık çabalamak istedik, bir şeyler istedik. En sonunda bir şeyler alabiliyorsunuz ama direk bir yere gittiğiniz zaman buyrun bunlar sizin odanız, bunlar sizin imkânlarınız diye bir şey sunulmuyor. Görev yaptığım ilçedeki en yüksek yetkili amirle görüştim, kaymakamla görüştim. Onlarda yardımcı oldular, eksiklerimi söyledim eksiklerimi tamamladılar. Şuan okulda iki tane sınıfım var birisi ders işlediğim, bir taneside ekstra enstrüman dersi verdiğim bir oda (Görüşme Kaydı: Öğretmen 2)

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölüm, araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerileri içermektedir. Bu araştırmada 2006 İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programı'ndaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) kazanımlar incelenmiştir ve bu kazanımların işaret ettiği müzik öğretim yöntemleri (orff, kodaly ve dalcroze) tespit edilmiştir. Bu tespitler 3 akademisyenin değerlendirmesine sunulup uzman görüşü alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programında yer alan kazanımların işaret ettiği müzik öğretim yöntemlerinin bu programda yer aldığının farkında olup olmadığının ve kazanımların hangi müzik öğretim yöntemini işaret ettiğine dair fikirlerinin olup olmadığını araştırmak, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayıp uygulamadıklarının sonucuna ulaşmak ve son olarak uygulamıyorlar ise neden uygulamadıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda bulgular incelendiğinde başlıca elde edilen sonuçlar şunlardır:

2006 İlköğretim Temel Müzik Programı'nda kazanımlarının işaret ettiği yöntemlerden ağırlıklı olarak Orff Schulwerk yönteminin kullanıldığı, en az kullanılan ise Dalcroze yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin yöntemlerin isimlerine aşina oldukları, fakat yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler tarafından en çok bilinen yöntemin Orff Schulwerk yöntemi olduğu ve Orff Schulwerk yöntemini de elementer müzik eğitiminde kullanılabilirliği yönüyle tanındığı sonucuna ulaşılmıştır. Kodaly yönteminin ise öğretmenler tarafından Orff Schulwerk yöntemine göre daha az bilindiği ve Kodaly yöntemini geleneksel şarkıları kullanarak müzik öğretmeyi amaçlayan bir yöntem olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Dalcroze yöntemi ise neredeyse hiç bilinmemekteydi.

Yücesoy (2011) araştırmanın sonucunda, 1. sınıf kazanımlarına göre öğrenme/öğretme sürecinin Dalcroze yöntemine %19,41, Kodaly yöntemine %33,98, Orff yöntemine %67,96 oranında uygun olduğu görülmüştür. 3. Sınıf kazanımlarına bakıldığında öğrenme/öğretme süreçlerinin Dalcroze yöntemine %25,64, Kodaly yöntemine %36,75, Orff yöntemine %57,26 oranında uygun olduğu görülmüştür. 5. Sınıf kazanımlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerinin Dalcroze yöntemi %42,35, Kodaly yöntemi %45,88, Orff yöntemi %61,17 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf kazanımlarına göre öğretme-öğrenme süreçlerinin Dalcroze yöntemine %27,84, Kodaly yöntemine %34,17, Orff yöntemine %65,82 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir. 1, 3, 5

ve 8. sınıf kazanımlarında bulunan öğrenme/öğretme süreçlerinin, Dalcroze yöntemine % 28,12, Kodaly yöntemine %37,50, Orff yöntemine %62,76 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçlar bakımından çalışmayla Orff yönteminin en fazla Dalcroze yönteminin ise en az görülmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Irmak (2015) araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Orff Schulwerk yöntemi alanında yapılmış lisansüstü araştırmaların çoğunluğunun 2011 yılında %25 (5 tez) oranla yapılmış olduğu saptanmıştır. Tez türlerine bakılarak yapılan dağılımda tezlerin %75 (15 tez) 'inin yüksek lisans tezi olduğu ve çalışma gruplarını 5 ile 11 yaş aralığındaki çocukların oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada Orff yöntemi ile beraber başka yöntemlerinde değerlendirmesini yapmış ve sonuçları ile literatüre katkı sağlamıştır.

Tekin Güngen (2007) araştırma sonunda Kodaly yöntemi ve Orff Schulwerk yönteminin geleneksel müzik öğretimine göre öğrencilerin müziksel işitme becerilerini daha çok geliştirdiği fakat şarkı söyleme ve vokal becerilerinin gelişmesinde çok farklılık olmadığı görülmüştür. Bulunan ortalamalara bakıldığında, Orff grubunda müziksel işitme becerisinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kodaly grubunda ise şarkı söyleme ve vokal doğaçlama becerisinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin Orff yöntemini en çok bildiği sonucuna ulaşılmıştır, Güngen'in katkıları da göz önüne alındığında Orff yönteminin daha fazla bilinmesinin sebebi olarak müziksel işitme becerisine daha fazla katkısı olması gösterilebilir.

Öğretmenlerin bir bölümü bu yöntemleri hiç bilmediklerini ifade ederken, dersi nasıl işlediklerine yönelik olan alternatif soru yöneltildiğinde, ders işleyişlerinde bu yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Bu yöntemler bir grup öğretmen tarafından farkında olmadan uygulanmaktadır. Bir grup öğretmen yöntemlerin isimlerini ilk duyduklarında ön yargı ile yaklaşıp programda bu yöntemlerin olmadığını belirttiler. Fakat hatırlatmalar ve yardımcı örneklerin anlatılmasından sonra programda yöntemlerin var olduğunun farkına vardılar ve hangi kazanımın hangi yöntemi işaret ettiğini söyleyebildiler.

Çevik ve Şahin (2010) yaptığı çalışmada, Türkiye'de öğretmen yetiştiren lisans programlarında yaratıcılığın gelişimine imkân tanıyan müzik öğretim yöntemlerinden biri olan Orff öğretisine ilişkin yapılmış çalışmaların yetersiz olduğu gözlenmiştir. Araştırma Orff öğretisi ile birlikte Kodaly ve Dalcroze yöntemlerini de çalışmaya dahil ederek bahsedilen literatür eksikliğine katkı sağlamış, müzik öğretimi yöntemleri hakkında eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlayabilecek sonuçlar elde etmiştir. Tufan (2011) bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının Orff-Kodaly-Dalcroze yöntemleri hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları bilgisi ile Öğretmenlik Uygulaması

dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Orff-Kodaly-Dalcroze yöntemleri ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında "Ailenizde müzikle ilgilenen birey/bireyler var mı?" ve "Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?" sorularına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Dalcroze-Kodaly-Orff yaklaşımlarıyla ilgili bilgi düzeyleri ile diğer demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sözü edilen çalışma nicel özelliği sebebiyle yaptıkları testlerde istatistiksel olarak ilişki olmadığını göstermiştir. Yapmış olduğumuz araştırma istatistiksel testleri içermemektedir ancak öğretmenlerin müzik öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından uygulama olarak kullanışlılığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda nitel çalışma kapsamında Orff yönteminin en fazla bilindiği ve uygulandığı gösterilmiştir.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları yöntemler hakkında fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir, fakat nasıl uyguladıklarını anlattıklarında aslında yöntemi uygulayamadıkları anlaşıldı. Öğretmenlerin bir bölümü yöntemler hakkında bilgi sahibi oldukları fakat okulun araç-gereç, materyal yönünden eksik olduğu, fiziki şartlarının uygun olmaması sebebiyle uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmenlerinden yöntemleri işaret eden kazanım veya etkinlik örneği istenildiği zaman, çoğunun yöntemlere ilişkin kazanım veya etkinlik örneğini veremediği, örnek verebilen öğretmenlerin verdiği örneklerin de programda bulunmadığı ancak programdaki kazanımlara yakın anlamlar içerdiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin programdaki kazanımları tam anlamıyla bilmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programda Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemleri gibi özel müzik öğretim yöntemlerinden hariç olarak, öğrenci motivasyon çalışmaları, gösterip yaptırma ve teknolojiyi kullanma gibi genel müzik öğretim yöntemlerini de kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü müzik öğretim programının uygulanmasına dair okul idaresinin müzik dersine karşı ilgili olduğunu söylerken, birçoğunun da ilgisiz olduğu belirlenmiştir. Bir kısım öğretmen ise müzik dersine karşı okul idaresinin ilgili olmasının öğretmene bağlı olduğu konusunda dikkat çekmiştir. Toraman (2013) elde edilen bulgular, müzik öğretmenlerinin müzik dersinin yarar dikkat çekmelerine rağmen öğrencilerin yüksek not kaygısı taşıdıkları ve müzik dersinin öğrenci, veli, idare ve diğer alan öğretmenleri tarafından önemsiz görüldüğüne dair kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlerin müzik dersinin önemine dair sorunlarına ek olarak, müzik dersi öğretim programının

uygulanmasında karşılaşılan engeller olduğu saptanmıştır. Çalışmamız Toraman'nın sonuçlarını doğrulamaktadır.

Yazıcı (2012) öğretmenin; öğrenci, veli, okul müdürü ve toplumun ilgisizliğinin yanında kendini yetersiz hissetme, ek iş yapma gerekliliği, geçim sıkıntısı gibi müzik dersinin amacına ulaşabilmesini engelleyen birtakım sorunların da bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmamız Yazıcı tarafından yapılan araştırma sonuçlarına benzerlik göstermekle birlikte çalışmamızdan farklı olarak öğretmenlerin ek problemlerini de sorgulamış ve sonuçlandırmışlardır. Gün (2009) yaptığı bir başka çalışmada ise öğretmenlerin idareci desteği konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularına göre müzik öğretmenlerinin; müzik aletlerini temin etme, müzik sınıfı ve teknik araç gereç eksikliklerin giderilmesi konusunda müdürün yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Müzik dersine gereken önceliği tanımama, derste ders harici konuların işlenmesine karşı olma, velilere müzik dersinin önemi hakkında bilgilendirme yapmama gibi konularda okul müdürünün eksikleri belirtilmiştir. Ancak bazı müzik öğretmenlerinin; okul müdürü tarafından, müzik dersine öğrencilerin yönlendirilmesinde, öğrencilere müzik dersinin gerekliliği ve önemli olduğunun belirtilmesinde, öğretmenlerin mesleki problemlerini çözme ve yapılan etkinlikleri ödüllendirme, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımları destekleme gibi davranışları yerine getirip getirmediği hakkında kararsız oldukları görülmüştür. Bu bakımdan çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim müzik öğretim programının uygulanabilmesi için okulların fiziki yapısının ve araç gereçlerinin yetersiz olduğu ve sınıfların aşırı kalabalık, ders sürelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç ile aynı sonucu elde etmiş ilgili çalışmalar şunlardır; Araştırmada benzer olarak Köroğlu (2014) okullarda materyal eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin programda yer alan kazanımları işaret eden etkinlikleri yeterli buldukları, ancak ders süresinin kısıtlı olmasının ders verimliliğini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Tanyeli (2007) sınıfların kalabalık olması, okulda bulunan araç ve gereç eksikliği, ders saatinin yetersiz olması ve müzik odasının olmaması gibi birçok faktörün olduğu de görülmüştür. Umuzdaş ve Levent (2012) çalışmasında elde ettiği bulgularına göre, sorunların en başında, fiziki şartların yetersiz olması, kalabalık sınıf ortamı ve müzik ders süresinin yetersizliği gibi faktörler gelmektedir. Araştırmada öğretmenlerin okulun fiziki şartlarının müzik öğretiminde engel oluşturan faktörlerden biri olduğu gösterilmiştir.

Köroğlu (2007) çalışmasının bulgularına göre, programda yer alan materyallerin öğrencileri olumlu olarak etkilediği, fakat öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda

materyal eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin programda yer alan kazanımları işaret eden etkinlikleri yeterli buldukları, ancak ders süresinin kısıtlı olmasının ders verimliliğini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada da benzer olarak öğretmenlerin okulun araç gereçlerinin yetersiz olması sebebiyle yöntemleri uygulamada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Gün (2009) yaptığı çalışmanın bulgularına göre müzik öğretmenlerinin; müzik aletlerini temin etme, müzik sınıfı ve teknik araç gereç eksikliklerin giderilmesi konusunda müdürün yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu çalışmalarla aynı bulguyu elde ettiği tespit edilmiştir. Yazıcı (2012) çalışmasında elde ettiği, okullardaki müzik ders saatlerinin yetersiz olması, müzik dersliğinin bulunmadığını tespit etmiştir. Gün ve Yazıcı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalarda çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Müzik öğretim programının uygulanabilmesini zorlaştıran faktörlerden biri olarak, müzik öğretim programının bir sınıf içerisinde müzikal yeterliliği olan çocuklar ile olmayan çocukların bir arada eğitim gördüğü bilgisi göz ardı edilerek hazırlanmış olması ve uygulanması zor olan kazanımlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Köroğlu (2007) elde edilen verilere göre, müzik öğretmenlerinin kavram, bilgi ve müziksel ilkeler konusunda programı yetersiz buldukları ve kazanımlarda bulunan konuların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Köroğlu (2014) programda öğrencilerin ilgisini çekecek şarkılara ve bilgilere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tanyeli (2007) bu sorunlara müzik dersi öğretim programında bulunan kuramsal bilgilerin fazla olması, öğrenciler tarafından müzik dersinde öğrendiği bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirliğinin benimsenememesi tespit edilmiştir.

Demirci ve Albuz (2010) bu araştırmanın sonucuna dayanarak; 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında 6. sınıfları kapsayan öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının katılımcılar grubu ile uygulanma sürecine ilişkin bulgular elde edilmiş, eksik yönleri tespit edilmiş ve önermelerde bulunulmuştur. Köroğlu, Tanyeli ve Demirci tarafından yapılan bu araştırmalar kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada ise uygulanması zor kazanımlara öğrencilerin müzikal yeterliliğine uygun sınıflar oluşturulduğunda ulaşılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılabilecek düzenlemelere ve araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Müzik öğretim yöntemleri, müzik öğretmenleri tarafından yeterince bilinmemekte ve uygulanmamaktadır. Bu bakımdan yöntemlerin hizmet içi programlarla tanıtılabilir ve öğretilir. Daha etkin bir müzik eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenler müzik öğretim programına hakim değildir, öğretmenlerin mesleki kazanımlara hakimiyeti yapılacak düzenlemelerle sağlanmalı, gerekirse belli aralıklarla program üzerindeki hakimiyetleri test edilebilir.
- Ortaokul seviyesinde müzik öğretim programlarının kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için hazırbulunuşluluğun sağlanamadığı görülmüştür, bu durumun ilkökul düzeyinde müzik öğretiminin müzik öğretmenleri tarafından yapılmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. İlkokul düzeyi müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin yerine müzik öğretmenlerinin girebilmesi için düzenleme yapılabilir.
- Okul idarecilerinin müzik dersine ilişkin ilgi göstermelerini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.
- Fiziki şartların yetersizliklerinden dolayı yöntemler bilinse dahi uygulamasında problem oluşmaktadır. Okullarda müzik öğretimi kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için gereken fiziki şartlar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, R. M. (1997). *Rhythm games for perception & cognition*. Alfred Music Publishing.
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Albuz, A. (2004). Müzik öğretmenliği eğitiminde çok boyutluluk. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2),105-110.
- Allsup, R. E., & Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *action. Criticism and Theory for Music Education*, 11(1), 124-148.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık, 6. Baskı.
- Bonastre, C., Muñoz, E., & Timmers, R. (2017). Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among high ereducation teachers and students. *British Journal of Music Education*, 34(3), 277-290.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbel, P., Scott, C., & Kassner, K. (1995). *Müsic In Childhood*, New York: Schirmer Books.
- Canbay, A. (2007). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programına yaklaşımları ve görüşleri. *A.Ü.Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 2(2),15-29.
- Chosksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., & Woods, D. (1986). *Teaching Music In He Twentieth Century*,. New Jersey: Prentice-Hall,Inc. Englewood Cliffs.
- Cubasch, P. (2003). Elementer müzik veya müzik ve hareketle bedensel eğitim. *Orff Info Dergisi (Çev; Loslo, N.)* , 10-11.
- Çevik, V. ve Şahin, G. (2010). Türkiyede yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayan müzik öğretim yöntemlerinden orff öğretisi ile ilgili yapılan araştırmalar: 2003-2009 yılları arası. *International Conference On New Trends In Edication And Their Implications*, 399-404.
- Davis, S. G., & Blair, D. V. (2011). Popular music in american teacher education: a glimpse into a secondary methods course. . *International Journal of Music Education*, 29(2), 124-140.
- Demirci, B. ve Albuz, A. (2006). İlköğretim müzik dersi öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının uygulamadaki görünümüne yönelik bir değerlendirme. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 266-447.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında ritim eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 173-174.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme. (3. Basım)*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim 1. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 369-382.
- Gök, M., & Tufan, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri (ankara örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1385-1402.
- Gültek, B. (2007). *Zoltankodaly ve kodaly yöntemi zoltan kodaly pedagogical institute of music*. www.muzikegitimcileri.net. adresinden alındı
- Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 33-89.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Ishumi, A. G. (2013). The teaching profession and teacher education: Trends and challenges in the twenty-first century. *Africa Education Review*, 10(sup1), 89-116.
- Jungmair, U. (2002). Orff-schulwerkcarlorff anlayışı çerçevesinde elementer müzik ve dans pedagojisi. *Orff İnfö Dergisi*, 6.
- Jungmair, U. (2003). Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimi temel ilkeler. *Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum*, , (s. 16-18).
- Kalyoncu, N. (2006). Orff-schulwerk uygulamaları abant izzet baysal üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Kalyoncu, N., & Sazak, N. (2006). Müzik öğretmenliği eğitiminde okul deneyimi: bir uygulama örneği . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı], 1-12.
- Kırmızıbayrak, N. (2012). İlköğretim okullarında müzik ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(10).

- Koçak, K. (2005). Orff-schulwerk'in türkçe karşılığı nedir? *İnfo*, 8, 32-35.
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the english primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music education research*, 7(3), 363-381.
- Koroğlu, G. N. (2014). İlköğretim ikinci kademe müzik öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 127-141.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu bildirisi*. Denizli.
- Otacıoğlu, S. (2010). *Müzik psikolojisi I*. İstanbul: Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi 11 uygulama dersine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze Metodu*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özeke, S. (2007). Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde kodaly yöntemi uygulamaları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özgül, İ. (2006). Türkiye'de ilköğretim müzik dersi öğretim programının çözümlenmesi. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (s. 609-626.).
- Sağlam, A. (2008). Müzik bölümü öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Say, A. (2010). *Müzik ansiklopedisi besteciler, yorumcuları, eserler, kavramlar, müzik*. Ankara: Ansiklopedisi Yayınları.
- Tanrıöğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaa.
- Topkaya, E. Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama öğretmenliğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 1(1-2), 53.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı, ilköğretim müzik öğretimi*. Burdur: Modül 9.: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Uçan, A. (2003). Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, orff okul öğretisinin tanımı-uygulanımı-uyarlanması ve orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. *Orff Schulwerk müzik ve dans pedagojisi. Uluslararası sempozyum bildirimleri*, (s. 11-70).
- Uçan, A. (2005). *Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış. say, a. (der.), müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenleri yeterlilikleri. *Ulusal Müzik Eğitimi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 370.
- Umuzdaş, S., & Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Uslu, M. (2010). Müzik eğitimi aracılığıyla aynı yaş gruplarının sosyo-kültürel değişimlerinin sağlanması. *IX Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyum*, (s. 675).
- Varış, F. (1988). *Program geliştirme*. Ankara: Dördüncü Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yaprak, E. (2005). Geleneksel müzik eğitimi metodlarına alternatifler: emile jaques-dalcroze, carl orff ve zoltankodaly yaklaşımlarının eğitimsel prensipler üzerinde temellendikleri ortak ve farklı noktalar. *Orff Info*, 7, 14.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (trabzon ili örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 185-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönetken, H. B. (1952). *Okul müzik eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

EKLER

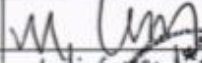
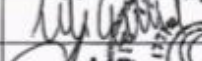
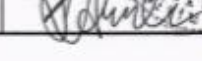
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı	: Merve Nur KALE
Kurumu/Üniversitesi	: Pamukkale Üniversitesi
İletişim Bilgisi	: (506) 994 54 49
Konu	: İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki Yöntem ve Modelleri Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri
Başvuru Tarihi	: 20.06.2017
Veri toplama araçları	: var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevî değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi
20.06/2017

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Murat CAN	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		

Ek 2. Görüşme Soruları

1. Soru: Müzik öğretim modellerinden Orff Schulwerk yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Nasıl bir yaklaşımdır? Hakkında neler duydunuz?)

1.1 Müzik öğretim programında Orff Schulwerk yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?

1.2 Bu etkinliklerde Orff Schulwerk yöntemini uyguluyor musunuz?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (Uyguluyorsa)

b. Neden uygulamıyorsunuz? (Uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

2.Soru: Müzik öğretim modellerinden Kodaly yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

2.1 Müzik öğretim programında Kodaly yöntemini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?

2.2 Bu etkinliklerde Kodaly yöntemini uyguluyor musunuz?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

3. Soru: Müzik öğretim modeli olan Dalcroze yöntemine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

3.1 Müzik öğretim programında Dalcroze modelini işaret eden kazanım ve/veya etkinliklere örnek verir misiniz?

3.2 Bu etkinliklerde Dalcroze yöntemini uyguluyor musunuz?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

b. Neden uygulamıyorsunuz? (uygulamıyorsa) (Uygulayamaması öğrenciden mi, olanaklar ve yönetimden mi kaynaklanıyor? Diğer sebepler nelerdir?)

4. Soru: Müzik öğretim programındaki kazanımların sağlanmasında kullandığınız başka yöntem var mı?

4.1 Müzik öğretim programındaki kazanımların işaret ettiği başka yöntemler var mıdır?

a. Nasıl uyguluyorsunuz? (uyguluyorsa)

5. Soru: Müzik öğretim programının uygulanması konusunda okulunuzun müzik dersine ilişkin olanakları ile ilgili neler söylersiniz?

a. Okul idaresi ile ilgili

b. Okulun fizikî yapısı ve araç gereç ile ilgili

Not: Bütün bu görüşme sorularının alternatif sorusu aşağıdaki bir sorudur.

1. Soru: Müzik dersini nasıl işliyorsunuz?

1.1 Müzik öğretim programındaki kazanımları sağlamada nasıl bir yol izliyorsunuz?

a. Derslerinizi işlerken programdan farklı olarak neler yapıyorsunuz? (Farklıysa)

1.2 Müzik dersinin işlenişinde uygulamak istediğiniz ve uygulayamadığınız şeylerin sebebi nedir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Merve Nur
Soyadı	KALE
Doğum Yeri ve Tarihi	Uşak / 19.01.1993
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	mervenur_kale1@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Nihat Dülgeroğlu İ.Ö.O, Uşak
Ortaöğretim	Uşak Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bölümü
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖK DİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	05.11.2017
Alınan Puan	48,750