



TC.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

Mehtap TORAMAN

Denizli- 2013

TC.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Mehtap TORAMAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

(Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Komisyonu tarafından 2011SOBE044 nolu Yüksek Lisans Tez Projesi
olarak desteklenmiştir.)

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Şükran TOK



Üye: Yrd. Doç Dr. Abdurrahman ŞAHİN (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19.07/2013 tarih ve 14./09 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mehmet Ali SARIGÖL

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında, başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar vermiş olduğu akademik desteğiyle bu süreci kolaylaştıran, bana yol gösteren, öğretmenliği sabrı ve bilgeliğiyle güvenini her zaman hissettiğim, değerli hocam ve danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin'e, derslerini aldığım dönemlerde deneyimlerinden yararlanma fırsatına sahip olduğum, bana emeği geçen Sayın Doç. Dr. Şükran Tok, Yard. Doç. Dr. Necla Köksal, Yard. Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel, Yard. Doç. Dr. İbrahim Tuncel, ve Doç. Dr. Ramazan Baştürk'e, çalışmamda desteğini esirgemeyen bütün öğretmen arkadaşlarıma, yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren yakın dostluğu ile yanımda olan Arş. Gör. Asiye Bahtiyar' a, biricik ağabeyim Mehmet Taşdemir'e, araştırmanın her aşamasında yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri aşmamda özveriyle destek olan eşim Erdem Toraman'a, yaşamım boyunca en büyük güç, destek ve eğitimi kendilerinden aldığım annem Naciye Taşdemir, babam İsmail Taşdemir'e sonsuz teşekkür ederim.

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

:



Öğrenci Adı Soyadı : Mehtap TORAMAN

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

TORAMAN, Mehtap

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Abdurrahman ŞAHİN

Haziran, 2013, 173 sayfa

Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunların program geliştirme bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiş ve durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma alanını Batı Anadolu'da şehir merkezi ve merkeze bağlı köylerinde bulunan, ilköğretim okullarında 2011-2012 ders yılında görev yapmakta olan Müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek on katılımcı, Kartopu Örneklem tekniğine başvurularak belirlenmiştir. Eldeki araştırmada, önceden ana çizgileri belirlenmiş ve daha sonra görüşme esnasında sonda soruların eklendiği yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş; öğretmenlerin görüşme esnasındaki ifadelerinden bulgular elde edilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin müzik dersinin *fayda* boyutuna değinmelerine rağmen üzerlerinde *yüksek not* baskısı yaşadıklarına; Müzik dersinin veli, idare, öğrenci ve diğer alan öğretmenleri tarafından önemsiz olarak görüldüğüne dair dikkate değer kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlerin *önem* boyutundaki sorunlara ek olarak, müzik dersi öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları engelleyici deneyimleri de, müzik öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarının program düzenleme (revision) bağlamında yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Müzik Dersi, Müzik Öğretmeni, Müzik Öğretimi

ABSTRACT

A QUALITATIVE RESEARCH ON OPINIONS OF ELEMANTARY SCHOOL MUSIC TEACHERS ABOUT ELEMANTARY SCHOOL MUSICAL ARTS COURSE TOOK PLACE IN ELEMENTARY CURRICULUM

TORAMAN, Mehtap

Master Degree Thesis, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Discipline

Thesis Supervisor: Assistant Professor Dr. Abdurrahman ŞAHİN

June, 2013, 173 page

Aim of this research is to determine supportive and preventive factors of performing musical arts curriculum and to evaluate these factors in order to improve the curriculum. Qualitative method is chosen for this research. Integrated Single Case Pattern that is one of the Case Study Patterns was performed in this research. Music teachers working in schools placed in a Western Anatolian City center and its suburbs during 2011-2012 education period were chosen for the research. Ten volunteers who can present rich data about research problem were chosen by applying Snowball Sampling method. Semi-structured interview form that included pre-determined questions and possible probes was used during data collection process. Obtained qualitative data was analyzed by Content Analysis technique method. Findings were obtained from interview data.

These findings reveal important evidence about how teachers feel pressure of giving students high scores despite they think of the benefits of music lesson. Further music field is not seen as important by parents, management, students and teachers from other professions as other fields of study. In addition to important problems that teachers face with, preventive experiences during process of applying musical arts curriculum indicate that there is a need for revision of musical arts curriculum in gain, content, learn-teach process and evaluation points of view.

Keywords: Elemantary School, Musical Arts Curriculum, Music Teachers, Music Education

İÇİNDEKİLER

Tez Onay Sayfası	i
Teşekkür	ii
Bilimsel Etik Sayfası	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Problem Cümlesi	7
1.3.1 Alt problemler	7
1.4 Araştırmanın Önemi	7
1.5 Sayıtlılar	8
1.6 Sınırlılıklar	8
1.7 Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Müziğin Önemi ve Müzik Eğitimi	10
2.2. Müzik Eğitim Programı	14
2.3. İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı	15
2. 4. Beynin İşleyişi Ve Öğrenme	19
2. 5. Çoklu Zekâ Kuramı	20
2. 5. 1. Sözel/ Dilbilimsel zekâ	22
2. 5. 2. Mantıksal/Matematiksel zekâ	23
2. 5. 3. Görsel/ Uzamsal zekâ	24
2. 5. 4. Bedensel/ Kinestetik zekâ	25

2. 5. 5. Kişilerarası/ Sosyal zekâ	25
2. 5. 6. Özedönük/ Kişisel zekâ	26
2. 5. 7. Doğa zekâsı	26
2. 5. 8. Varoluşçu zekâ	27
2. 5. 9. Müzikal/ Ritmik zekâ	27
2 .6. Postmodernizm ve Eğitim.....	30
2. 7. Yapılandırmacı Yaklaşım	31
2.7.1. Yapılandırmacı yaklaşım ve müzik öğretimi.....	33
2. 7. 2. Yapılandırmacı yaklaşım ve müzik öğretmeni	34
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
2.8.1. Müzik Öğretmenlerine Odaklanan Araştırmalar	37
2.8.2. Müzik Programına Odaklanan Araştırmalar.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3. 2. Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar.....	50
3.2.1. Bağlam.....	51
3.2.2. Katılımcılar.....	53
3.3. Verilerin Elde Edilmesi.....	55
3.3.1 Veri toplama aracı.....	57
3.3.2 Veri toplama süreci	58
3.4. Verilerin Çözümlemesi	59
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	64
3.5.1. İnanırcılık/ İç geçerlik	65
3.5.2. Aktarılabirlik/ Dış geçerlik.....	65
3.5.3. Tutarlık/ İç güvenirlik.....	66
3.5.4. Teyit Edilebilirlik/ Dış güvenirlik.....	66

3.6. Araştırmacının Rolü.....	67
-------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4. 1. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ.....	70
4.1.1. Destekleyici Etkenler.....	71
4.1.1.1. Mesleki tecrübe.....	71
4. 1.1.2. Öğrenci niteliği.....	73
4.1.2. Engelleyici Etkenler.....	76
4.1.2.1. Baskı.....	76
4.1.2.2. Olanak.....	87
4.1.2.3 Öğrenci niteliği.....	96
4. 2. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNE PARALEL OLARAK DERSE YÖNELİK GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ.....	104
4.2.1. Fayda	104
4.2.1.1 Kendini ifade etme aracı.....	104
4.2.1.2 Zihinsel gelişim.....	106
4.2.1.3 Rahatlama.....	109
4.2.2. Önem	110
4.2.2.1 Gereksizlik.....	111
4.2.2.2 Lay lay lom.....	115
4.2.2.3 Uzmanlık alanı olmayan ders.....	116
4.2.2.4 Takviye dersi.....	118
4.2.3. Anlam	119
4.2.3.1 EŐsitsizlik.....	119
4.2.3.2 Özsaygı.....	120
4.3. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİM VE GÖRÜŞLERİNİN MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANIŞINA YÖNELİK SUNDUĞU ÇIKARIMLAR	124

4.3.1. Öğretim Programı	124
4.3.1.1 Uygulanabilirlik.....	124
4.3.1.2. Kazanım.....	126
4.3.1.3 İçerik.....	127
4.3.1.4 Ölçme ve Değerlendirme.....	130
4.3.2. Beklenti	132
4.3.2.1 Dersin Önemi.....	133
4.3.2.2 Zaman.....	134
4.3.2.3 Fiziki Donanım.....	135
4.3.2.4 Hizmetiçi Eğitim.....	136
4.3.2.5 Öğretmen Katılımı.....	137

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	138
5.2. ÖNERİLER	144
5.2.1 Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	144
5.2.2 Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	145
KAYNAKÇA	146
EKLER	158
EK 1 Katılımcıların Müzik Öğretmenliğini Seçme Nedenlerini Belirten Kişisel Açıklamaları.....	158
EK 2 Müzik Öğretmeni Görüşme Formu	168
EK 3 Rıza Formu	171
EK 4 İzin Dilekçesi	172
ÖZGEÇMİŞ	173
TABLolar DİZİNİ	
Tablo 3.1. Araştırma Kapsamına Alınan Müzik Öğretmenleri	54

Tablo 3.2 Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar.....	56
Tablo 3. 3. Müzik Öğretmeni Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına İlişkin Örnek.....	63
Tablo 4.1.1 Destekleyici Etkenler.....	71
Tablo 4.1.2.Engelleyici Etkenler.....	76
Tablo 4.2. Müzik Öğretmenlerinin Derse Yönelik Görüş ve Deneyimleri.....	104
Tablo 4.3. Müzik Dersinin Uygulanışına Yönelik Çıkarımlar	124

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler oluşturulmuş, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmanın sayıtları ve sınırlıklarından bahsedilmiş, araştırma kapsamında incelenecek olan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Toplumun ayrılmaz bir parçası olduğu kuşku götürmeyen müzik, toplumu oluşturan bireylerin eğitiminde de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Müzik eğitimi; bireye müziksel bilgi, yetenek ve beğeni oluşturmasının yanı sıra bireysel, toplumsal ve kültürel birçok özelliğin de bireye kazandırmasına imkân tanımaktadır. Genel eğitim içinde önemli bir yere sahip olan müzik eğitimi çocuğun düzenli ve planlı bir şekilde ilk kez ilköğretim I. kademedede almaya başladığı bir eğitimidir. Bu eğitimin amacı çocuğun kişiliğinin tam olarak oluşması yönünde temeller atmaktır. Verilen eğitimin niteliği ise bilgi ve teknolojinin hızla değişerek ve gelişerek önem kazandığı günümüzde toplumun farklılaşan ihtiyaçlarına paralel olarak hazırlanan programlar, müzik eğitiminin ihtiyaçlarını karşılayacak olanaklar ve fiziki koşullar ile alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgisi bakımından yetkin öğretmenlerle arttırılabilir. Bu durumun

sağlanması ise müzik eğitimine yönelik bilincin bütün bireyler tarafından özümsemesi ile mümkündür.

Türkiye’de 2011-2012 ders yılında Talim Terbiye Kurulu’nun yayınladığı Haftalık Ders Çizelgesi’ne göre müzik derslerinin İlköğretim 1. , 2. ve 3. sınıflarda haftada iki ders saati; 4. , 5. , 6. , 7. ve 8.sınıflarda zorunlu olarak bir ders saati süresince ele alındığı görülmektedir. 2012- 2013 ders yılı başlangıcında 30/ 03/ 2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişikliğe gidilmiş ve zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, denilmeye devam edilmiştir (MEB, 2012). Sözü edilen değişiklik ile birlikte önceki uygulamada 1. 2. ve 3. sınıflarda iki dersi saati zorunlu olarak yer verilen müzik dersi, 1 ders saatine indirilmiştir. Böylece ilkokul ve ortaokul tüm sınıf düzeylerinde haftada bir ders saati zorunlu olarak müzik dersine yer vermeye başlanmıştır. Ayrıca ortaokulda seçmeli dersler arasında bulunan Sanat ve Spor alanında Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Beden Eğitimi dersleri öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki (2) ya da dört (4) saat olarak seçilebilecektir (MEB, 2012). Müzik dersinin seçmeli olarak yer alması dersin alınabilmesine esneklik sağlamanın yanında öğrencilerin büyük bir bölümüne zorunlu olarak verilen müzik eğitimi haftada 40 dakikalık ders süresi ile sınırlandırılmıştır. Bu durum müzik öğretmenlerinin sorumlu olduğu şube sayısını ve dolayısıyla öğrenci sayısını da artırmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı ise müzik öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almalarını zorlaştırmaktadır (Nacaklı, 2010: 360). Bu duruma ek olarak müzik eğitiminin haftada 1 saat olması sebebi ile bu kadar kısa bir zaman diliminde, müzik eğitiminin derinlemesine ele alınamayarak müzik dersi öğretim programında yer alan konuların uygulanması ve amaçlarına ulaşması açısından yeterli olmadığı düşünülmektedir (Bulut, 2008: 160). Sonuç olarak ders saatinin az olması sebebiyle artan öğrenci sayısı öğretmenin işini mekanikleştirebilmektedir. Söz konusu dersin, derinlemesine bir eğitimden ziyade yüzeysel bir etkinlik halini aldığı düşünülebilir.

Müzik derslerinin liselerde seçmeli ders statüsüne getirilmesi, ilköğretim kademesinin önemini bir kat daha arttırmıştır. Lisede öğrenim gören birey eğer seçmeli dersini müzik dersi olarak tercih etmezse ilköğretim kademesi dışında belki de hayatının hiçbir aşamasında, örgün müzik eğitimiyle etkileşim içinde olmayacaktır. Bu durum ilköğretim Müzik Dersi'ne olan dikkatleri daha da arttırırken sosyo-kültürel değişimlerin ilköğretim müzik programlarına ve dolayısıyla öğretim materyallerine (ders kitabı, müzik teknolojisi, müzik çalgıları ve araç-gereçleri, donanımlı müzikal ortam vb.) yansımaları da kaçınılmaz olmuştur.

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güven artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006: 83). Bu düşünce ile Türkiye'de ilköğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklik, Yapılandırmacı Yaklaşım temel alınarak hazırlanan mevcut ilköğretim programlarının geliştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Mevcut ilköğretim programlarında Davranışçı Yaklaşım'dan uzaklaşarak Yapılandırmacı Felsefe çerçevesinde öğrenci ve etkinlik merkezli yapı temel alınmıştır (Ekinci, 2007: 18). Dolayısıyla, 2006 ilköğretim Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programının hazırlanması sürecinde programın temel felsefesine öğrenci merkezli bir anlayışı içeren "Yapılandırmacı Yaklaşım" ve "Çoklu Zekâ Kuramı" kaynaklık etmiştir (TTKB, 2007: 21). Günümüzde de halen ilköğretim ve ortaokullarda sözü edilen öğretim programı uygulanmaktadır. Ancak ilköğretimin bütün sınıflarında müzik dersleri programlara alınmış olmasına karşın amacına uygun bir eğitimin verilmediği düşünülmektedir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 13; Coşkun, 2010: 601; Çiçek, 2000; Göğüş, 2008: 379; Kırmızıbayrak, 2009: 61).

İlköğretim öncesinde müzik eğitimi Türkiye'de, hem bu yaş dönemindeki çocukların pek çoğuna ulaşamaması hem de uygulamaların istenen verimlilikte olmaması nedeniyle gerçekleşmemektedir (Göğüş 2008: 373). İlkokul ve ortaokul düzeyindeki devlet okullarında ise müzik dersleri çoğu zaman öğretimden çalınan zaman gibi algılanabilmektedir. Müzik dersi genellikle

önemsenmemekte, ikinci hatta çoğu zaman en arka plana atılmaktadır (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 15). Bu dersi diğer derslere takviye amacıyla kullanan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak derecededir. İlkokul ve ortaokulda haftanın bir ders saati zorunlu olarak okutulmaya başlanan müzik dersleri, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarında genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sınıf öğretmenleri, Türkiye’de de üniversite öğrenimleri sırasında pek çok dersin metodolojileriyle (ve bu arada müzikle de) ilgili genel bilgiler kazanmışlardır. Ancak, özel alan birikimi de gerektiren Müzik dersi uygulama ve etkinliklerini gerçekleştirmede edindikleri bu temel bilgiler yetersiz kalabilmektedir (Göğüş, 2008: 373). Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı da (%72,5) sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde öğrencilere yeterli alt yapıyı vermede yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Tenkoğlu, 2005: 209). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik alanında yeterli görmemeleri mevcut programın uygulanması açısından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir (Demirbatır ve Helvacı, 2006; Şahin ve Aksüt, 2002: 115; Tenkoğlu, 2005: 211).

Müzik eğitimi ders programlarıyla öğrencilerimizin müziği yaşayışları arasındaki fark gün geçtikçe açılmaktadır. Bu durum öğrenci ve okul arasında anlamsal bir boşluk da yaratmaktadır (Beşevli-Solmaz, 2009: 3). İletişim araçlarıyla birlikte internet kullanımının da yaygınlaşmasıyla, hemen her düzeydeki öğrenciler, müzik gereksinimlerini karşılamak amacıyla sıklıkla internete başvurumaktadırlar. Böylece öğrenciler çeşitli müzik türlerine kolayca ulaşabilmektedir. Bu nedenle müzik eğitimi içerisinde öğrencilerin, müzikal deneyimlerini sağlama ve yönlendirmede aktif rol alan bir öğretmenle müzik eğitimi olarak öğrencinin duygusal, zihinsel, fiziksel ve estetik gelişim özellikleri göz önünde bulundurulması önemlidir. Ancak müzik eğitimi içerisinde yer alan sorunların çeşitliliği müzik öğretmenlerinin öğretim programını uygulamasını güçleştirmektedir.

Üniversiteye giriş sınavı, orta öğretim sınavı, seviye belirleme sınavı ile karşılaşan öğrenciler “yarış atı” olarak bütün güçlerini, içinde müzik dersi veya bilgi ve becerilerin yer almadığı sınavlara hazırlık çalışmalarına vermekte; daha sonraki dönemlerdeki algılarında da bu “yarış atı” metaforu görülmektedir (Saban, 2003: 834). Bu durumda öğrencilerin isteseler bile sanata karşı ne ilgileri, ne güçleri, ne de istekleri kalmaktadır (Tekin-Kırıçoğlu, 2002: 1). Sınava

odaklı yetişen öğrencilerin sınav soruları arasında da Müzik dersi ile ilgili herhangi bir sorunun yer almaması, Müzik dersine yönelik görüşleri olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olabilir. Öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşleri İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin oldukça gerekli görüldüğü ancak müzik dersinin yeterince yapılmadığı hatta zaman zaman hiç yapılmadığı yönündedir (Kocabaş ve Selçioğlu, 2006: 65). Öğrencilerin Müzik dersine ilişkin olumlu tutum sergilemelerine rağmen yine de bu derse özel zaman ayırmak istemedikleri, konuları itibari ile diğer derslere daha çok zaman ayırmak istedikleri görülmektedir (Nacakçı, 2006: 229). Ayrıca sınıf seviyesi ve yaş ilerledikçe Müzik derslerinin öğrencilerin gözünde ciddiyetini kaybettiği ve diğer derslere oranla daha az önem verilir hale gelmesi mevcut durumun somut örneği niteliğindedir (Otacıoğlu-Gürşen, 2007: 138). Bu duruma ek olarak Müzik öğretim programının işlerliğini olumsuz olarak etkileyen en önemli faktörlerin sınıf ortamları, Müzik ders saatleri ve Müzik dersi ile ilgili araç-gereç eksikliklerinin olduğu göze çarpmaktadır (Gençel-Ataman ve Okay, 2009: 11).

Bir ülkedeki eğitim sisteminde yaşanan temel sorunlar toplumun eğitimsel ihtiyaçlarının temel kaynağıdır. Okul binalarının yetersizliği, ülkedeki sınav sisteminin eleyici olmasından kaynaklanan sosyo-ekonomik sorunlar gibi pek çok sorun toplumsal eğitim ihtiyaçlarını doğurur. Toplumun eğitimsel ihtiyaçlarının giderilmesi, yine toplumdaki bilinçli vatandaşların duyarlılığı sayesinde mümkün olabilir. Eğitimsel duyarlılığı gelişmiş insanlar yetiştirmek, uygulanan eğitim programlarında bu tür hedeflerin yer almasına bağlıdır (Küçüktepe, 2012: 104). Türkiye'deki Müzik eğitime yönelik genel durum incelendiğinde önemli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte Yazıcı (2009: 70) Müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları; okullardaki müzik dersliği yokluğu, Müzik ders saatinin yetersizliği, Müzik dersine ve Müzik öğretmenine yönelik öğrenci-veli-müdür-öğretmen toplum ilgisizliği, geçim sıkıntısı, ek iş yapma gerekliliği, kendini yetersiz hissetme gibi Müzik dersinin hedeflerine ulaşabilmesini engelleyen çeşitli sorunların yaşandığını belirtmektedir. Bu bağlamda Müzik öğretmenlerinin kendi alanlarında gerçekleştirdiği uygulamalara yönelik görüşleri, bu süreçte karşılaştıkları engelleyici ve destekleyici faktörlerden etkilenmesi bakımından önemlidir.

Müzik eğitiminin niteliğinin gelişmesi, daha iyi bir düzeye gelebilmesi için müzik öğretim programlarının sürekli olarak yenilenmesi, eksikliklerinin

giderilmesi ve günümüz öğretim yöntemlerine uygun şekillerde gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Değişikliklerin yapılması da programların uygulanması, uygulamadaki görünümünün çözümlenerek değerlendirilmesi ve gerektiğinde yapıcı eleştiriler ortaya konulması ile mümkün görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin müzik dersi öğretim programını uygulama sürecinde deneyim ve görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan çalışmalarda bazı sorunların tekrarlanması, Müzik dersine yönelik görüşlerin derinlemesine incelenmesi ve görüşlerin temelinde yatan deneyimleri ortaya çıkarma ihtiyacını ön plana çıkarmaktadır. Çünkü bir programın öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için uygulanması gerekmektedir. Öğretmen programı gerçek sınıfta gerçek öğrencilerle uyguladığı zaman gerçekliğe dönüşür (Marsh, 2004: 65). Böylece öğretmenin uygulamadaki rolü öne çıkar (Oliva, 1997: 24; Akt. Görgeç, 2012: 17).

Posner (1995: 10-12), eğitim programlarının: (1) Resmi, (2) İşevuruk, (3) Örtük, (4) Öğretisiz, (5) Destekleyici eğitim programı olmak üzere beş farklı türünden söz etmektedir (Akt. Demirel, 2009: 4). Söz konusu türler arasında yer alan işevuruk programın öğretmenler tarafından öğrenciye ne öğretildiği ve bunun öneminin nasıl kavratıldığını içeren program olduğu belirtmektedir (Posner, 1992: 10; Akt. Görgeç, 2012: 14). Programların örtük özellikleri ise doğrudan amaçlanmayan ancak öğrenme ortamlarında, okulda ve sınıfta yaşamla, etkileşimle, yaşanan kültürle ortaya çıkan mesajları, öncelikleri, bilgileri, değerleri ve kısaca yaşam tarzlarını içermektedir (Aşkar ve diğerleri, 2005: 43). Ayrıca uygulamada öğretmenler, hangi konuya daha çok ağırlık vereceklerini, hangi derslerin daha çok önemseneceği konusunda öznelleşebilmektedirler. Böylece çocuklara neyin önemli, neyin önemsiz olduğu konusunda gizli mesajlar verilmiş olmaktadır (Çubukçu, 2012: 1515). Müzik dersi öğretim programının uygulanma şartlarındaki farklılıklar, programın amaçlarına ulaşmasında öğretmen açısından artan boyutlarda baskı oluşturmuştur. Yetersiz ders saati, yetersiz müzik dersi ortamı, yetersiz müzikal araç-gereç gibi nedenlerle Müzik öğretmenleri, programın uygulanma şartlarından kaynaklanan zorluklardan da olumsuz yönde etkilenmektedirler (Aksu, 2010: 173). Bu durumun bireyin çok yönlü gelişimi için çok gerekli olan müzik dersinin önemine ilişkin örtük özellikler taşıdığı düşünülebilir. Öte yandan

Türkiye’de uygulanmakta olan resmi program ile işevuruk program arasında boşluğun olduğu söylenebilir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1. 3. Problem Cümlesi

İlköğretimde görev yapan Müzik dersi öğretmenlerinin kendi derslerine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?

1.3. 1. Alt problemler

- 1) Müzik öğretmenlerinin İlköğretim Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin destekleyici ve engelleyici etkenler nelerdir?
- 2) Müzik öğretmenlerinin derse yönelik görüşleri deneyimlerine paralel olarak nasıl şekillenmektedir?
- 3) Müzik öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri, Müzik dersi öğretim programının uygulanışına yönelik ne tür çıkarımlar sunmaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

İlköğretimde müzik öğretiminin en temel altı ögesi müziksel “öğrenici, öğretici ve öğrenilen” ile bunların içinde bulunduğu müziksel “mekân/ortam”, bütün bunları birbirleriyle buluşturan, birleştiren, uzlaştıran, bağdaştıran ve bütünleştiren “müzik öğretim programı” ve programın gerekli kıldığı her türlü müziksel “donanım ve donatım”dır. İlköğretimde müzik öğretimi öğeler arasındaki ilişkiler üzerine kurulan dinamik bir bütündür (Uçan, 1999: 10). Sözü edilen temel öğelerden biri müzik öğretim programı diğeri ise programın uygulayıcısı konumunda olan müzik öğretmenleridir.

Müzik eğitiminin gelişmesi, daha iyi bir düzeye gelebilmesi için müzik öğretim programlarının sürekli olarak yenilenmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve

günümüz öğretim yöntemlerine uygun şekillerde gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. İlköğretim müzik eğitimi sürecinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak, hazırlanan programın uygulanabilirliğinin tespit edilmesi açısından gerekli görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin %90,7'sinin müzik dersliğine ihtiyaç duyma; sadece %5,8'inin öğretim programını tam olarak uygulayabilmesi (Yazıcı, 2009: 70) gibi sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlara ek olarak okuldaki araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, sınav soruları arasında Müzik dersi ile ilgili herhangi bir sorunun yer almaması, öğrencilerin müzik dersine özel zaman ayırmak istememeleri, sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik alanında yeterli görmemeleri Müzik dersine ilişkin sorunlar arasında yer almaktadır. Sözü edilen sorunların, Müzik dersi öğretim programının uygulayıcıları olan Müzik öğretmenlerinin perspektifinden derinlemesine incelenmesi ihtiyacını taşımaktadır. Ayrıca İlköğretim Müzik öğretmenlerinin de düşünceleri ile birlikte bu araştırmanın, Müzik derslerinin uygulanmasında ortaya çıkan sorunların çözümünde, programın gelecek öğretim yıllarındaki başarısını etkilemesi yönünde yararlı olduğuna inanılmaktadır.

1.5. Sayılılar

Araştırmanın temel varsayımları, nitel araştırmanın temel varsayımları ile ilişkilidir (Scwartz ve Ogilvy, 1979; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 31).

- Gerçeklik bağlamsaldır ve bağlam içinde anlam kazanır.
- Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir. Dolayısıyla gerçeklik karmaşıktır.
- Nesnellik yoktur fakat bakış açısı vardır. Nereden baktığımız ne gördüğümüzü etkiler.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

- Batı Anadolu'da yer alan bir il merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 10 müzik öğretmenin görüş ve deneyimleri ile,

- Yöntem açısından, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile,
- Uygulama alanı olarak, İlköğretim Programlarında yer alan derslerden “Müzik” dersi ile,
- Nitel veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine bağlı kalınarak hazırlanan görüşme formları ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Müzik eğitimi: “Bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir.” (Uçan,1999: 8)

Öğretim programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.” (Demirel,2009: 9)

Müzik öğretim programı: “İlköğretim Müzik Öğretim programı 28.08.2006 tarih ve 348 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen ve halen ilkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan programdır.” (TTKB, 2007)

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın dayandığı kuramsal temellere sonrasında ise araştırma konusuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Müziğin Önemi ve Müzik Eğitimi

İnsanın hayal gücüyle zihninde hayat bulan müziğin, farklı tanımları bulunmaktadır. Sun'a (1969: 4) göre müzik: "ses ve ritimle anlatım sanatıdır". Oransay'a (1976: 29) göre müzik; "...belirli bir güzellik anlayışına göre seçilip birleştirilmiş selenlerden oluşma bir bütündür". Sözer'e (1986: 520) göre müzik: "Duygu düşünce ve imgeleri tek sesli ya da çok sesli olarak anlatma sanatıdır." Uçan (1996: 15) ise müziği: "Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri veya başka gerekçelerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışıyla birleştirilip düzenlenmiş uyumlu seslerle, estetik bir yapıda işleyip anlatan bir bütün" olarak tanımlamaktadır. Müziğin sözü edilen tanımları dikkate alındığında anlatımın ön planda olduğu görülmektedir. Kişinin kendisini anlatmasının farklı bir biçimi olan müzik, yaşam biçimi, yaşı, cinsiyeti, dili ne olursa olsun, her bireyin hayatının ayrılmaz bir parçası olarak yer almaktadır. Uçan'a göre (1994: 12) doğum öncesi başlayan insan ve müzik ilişkisi, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de devam eder. Bebek daha anne karnında iken annenin kalp ritmi ile tanışır, doğumdan sonra da bu bildik ses ile ve annenin söylediği ninnilerle büyür. Okul çağında okulda öğrendiği şarkılar, tekerlemelerle müzik ile olan bağına geliştirir.

Birey olarak insan, bebeklik döneminde ninnilerle; erken çocukluk döneminde sayışma, tekerleme ve oyunlarla; geç çocukluk ve gençlik dönemlerinde türkü, şarkı, marş gibi çeşitli müziklerle yoğrulur. Yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de yaşamının önemli bir bölümünü müzikle doldurur, müzikle geçirir.

Müzik, kendine özgü anlatım yolu olan sesler aracılığıyla ifade etme aracı olması, insanın gelişimine katkı sağlaması yönüyle ele alındığında eğitimin bir aracı olarak görülmekte ve doğrudan müziksel olmayan bir amacı gerçekleştirmektedir. Oysa müzik yapan-yaratan insanda estetik bir yaşantının oluşması söz konusu olduğunda, müziğin kendisi bir amaç haline gelmektedir (Göğüş, 2008: 370). Bu açıdan bakıldığında müzik eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Müzik eğitimi; “Çocukluk döneminden başlayarak bireylere belirli müziksel davranışlar kazandırarak söz konusu davranış ve becerileri geliştirme süreci.” olarak tanımlanmaktadır (Say, 2010: 535). Uçan ise (1999: 8) Müzik eğitimi; “Bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kuşkusuz ilköğretim için de geçerlidir (Uçan, 1999: 8). Müzik eğitimi temelde genel, özengen (amatör) ve mesleksi (profesyonel) olmak üzere üç ana kitleye ve üç amaca yönelik olarak gerçekleşir (Uçan, 1999: 9). İlköğretimde müzik eğitimi, genel müzik eğitimi kapsar. Bütün bireylerin, ilköğretim döneminde herhangi bir ayırım gözetilmeden müzik eğitiminden yararlanmaları beklenir. İlköğretimde çocuğun müziksel gelişimine, müziksel eğilimine ve geleceğe dönük müziksel beklentilerine bağlı olarak özengen ve mesleksi müzik eğitime ilişkin belirli düzenleme ve uygulamalara da yer verilir (Uçan, 1999: 9). Genel müzik eğitiminde amaç; sanatla, müzikle çocuğu eğitmektir (Yıldız, 2002: 14). Aynı zamanda Müzik eğitiminin amacı, toplumların müzik kültürü bakımından geliştirilip biçimlendirilmeleri ve çağdaş düzeyde ulusal müzik zevkinin yaygınlaştırılması olarak açıklanmaktadır (Çiçek, 2000: 5). Dolayısıyla Müzik eğitimi sürecinde daha çok eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temele alınır. Birey davranışsal ve içerik bağlamında müzik eğitiminin içinde yer alır (Uçan, 1994: 13). Davranışsal açıdan ele alındığında, müzik eğitiminin kapsamı: (1) Müziksel işitme-okuma-yazma

eğitimi, (2) Şarkı söyleme eğitimi, (3) algı çalma eğitimi, (4) Müzik dinleme eğitimi, (5) Müziksel yaratma eğitimi, (6) Müziksel bilgilenme eğitimi, (7) Müziksel beğeni geliştirme eğitimi, (8) Müziksel kişilik kazanma eğitimi, (9) Müziksel duyarlılığı artırma eğitimi, (10) Müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi ile müzikten yaralanma eğitimi olarak ele alınmaktadır. İçeriksel açıdan ele alındığında ise müzik eğitiminin kapsamı: (1) Müziksel iŐitim (kulak) eğitimi, (2) Ses eğitimi, (3) algı eğitimi, (4) Müziksel devinim ve ritim eğitimi, (5) Yaratıcılık eğitimi, (6) Beğeni eğitimi, (7) Müziksel kişilik eğitimi, (8) Müziksel etkinlikler eğitimi, (9) Müziksel kullanım ve yararlanma eğitimidir. İlkretim Müzik ğretmeni de sınıfta söz konusu eğitimi etkinlikler yolu ile gerçekleŐtirmekle sorumludur.

Müzik eğitimi sonucunda, müzikle ilgili yaŐamsal değeri bulunan çeşitli verimler elde edilebilir. Sözgelimi, müzik alanında yetkinleŐme, tanınan ve sevilen insan olma, bilinçli müzik dinleme, müzik zevkini geliştirme gibi yararları bulunmaktadır. Bunun yanında, müzikle ilgili plak, kaset, CD, kitap ya da kaynak temininde bilgili ve duyarlı olma, canlı konser izleme kapasitesine sahip olma, müzik yapan bireylerin yaptıkları iŐlerine ciddi yaklaŐmaları, önem vermeleri gibi konular, müzik eğitimi sonucunda elde edilebilecek kültürel kazanımlardan bazılarıdır (Uslu, 2010: 674). Sözü edilen eğitimin bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde de önemli katkısı bulunmaktadır. Eskioğlu (2003: 117) Őarkılardaki soluk belirteçlerine göre bireyin nefes alması, solunum kontrolünü ve akciğer gelişimini sağlayabileceği gibi; çalgılarla çalışması, hem büyük ve küçük kasların gelişiminde önemli bir rol oynayarak psiko-motor gelişimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Müzik eğitimi, fiziksel gelişim düzeylerine uygun olarak çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembolleri tanıma ve insan zekasının diğer normlarını geliştiren bir nitelik taşır (Şendurur ve Barış 2002: 167).

Erken yaşta müzik enstrümanı çalan çocuklarda beynin bazı bölgelerinin diğer çocuklara göre daha fazla geliştiği, okulda başarı oranlarının, özellikle matematik ve okuma alanlarında, daha yüksek olduğu saptanmıştır (Uzler, Gordon ve Smith, 2000; Akt. Alkaya-Yener, 2011: 121). Müzik eğitiminin gerektirdiği dinleme becerileri diğer derslerde yoęunlaŐma ve dikkat toplamaya yardımcı olmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 57-58). Dolayısıyla müzik eğitiminin bilişsel geliŐime etkisi açıktır.

Duyuşsal alanda ise sanatın önemli boyutunu yeterli derecede algılayarak bireyin davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmaları sağlanır (Şendurur ve Barış 2002: 166). Müzik eğitimi ile birçok kişisel ve sosyal ihtiyaç karşılanır. Duyguları tanıma kontrol etme, ifade etme, sesleri tanıma, sesler ve ritimlerle duygusal durum arasındaki ilişkiyi anlama gibi ihtiyaçlar müzik yoluyla anlaşılır. Bir müzik parçası dinlemek insanı rahatlatıp, gevşetebilir. Belirli sesler ve ritimlerle insan duygularını başkalarına iletebilir. Beraber bir müzik parçası çalmak veya söylemek gençlerde beraberlik duygularını geliştirir (Kulaksızoğlu, 2001: 166-167).

Müzik eğitimi toplumsal açıdan değerlendirildiğinde; bireyi toplumsallaştırır. Aynı zamanda bireyin yeteneklerinin geliştirilmesine kaynaklık eden, insan ilişkilerinde dayanışma ve paylaşma gibi değerli sayılan davranışlar kazanmasına ve sergilemesine yardımcı olan, ayrıca onu, toplumsal gelişmede sürekli olarak etkin rolü bulunan sanat yoluyla bir aydın konumuna getiren, kültürel bir etkinliktir (Uslu, 2010: 675).

Birçok araştırmacı, eğer öğrenciler öğretmenin sunusunu bir fon müziği ile dinlerse onların bilgiyi hafızalarına daha kolay kaydettiklerini bulmuştur. Bu araştırmacılar ayrıca barok veya klasik türdeki müziksel eserlerin bu bağlamda özellikle çok etkili olduğu ortaya çıkarmışlardır. Bu uygulamadaki asıl amaç öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak ve işlenen konunun öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır (Saban,2002: 121).

Müziğin ilköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilemez yeri ve önemi nedeniyle ki müzik; ilköğretimde hem sağlam bir eğitim temeli, hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanıdır (Uçan,1999: 8). Bu önemi nedeniyle müzik eğitimi olabildiğince “düzenli, planlı ve yöntemli” biçimde gerçekleştirilmeye çalışılır (Uçan, 1994: 63). Bu da kuşkusuz belli kurumlarda belli nitelik ve nicelikteki elemanlarca oluşturulup yürütölen eğitim programlarıyla olanaklıdır.

2.2. Müzik Eğitim Programı

Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2009: 4). Ertürk (1979: 95) ise program yerine yetişek terimini kullanarak yetişegi, “ belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak açıklamaktadır. Bu tanımlardan hareketle eğitim programlarının yalnızca okulla sınırlı kalmayıp, okul dışındaki her türlü etkinliği de içine alan, uygulamaya ve yaşantıya dönük işlevsel bir süreç olduğu sonuçları çıkarılabilir (Aykaç, 2009: 9).

Müzik eğitiminde program müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan ve gerçekleşen aşamalarıyla bütünsel bir görünümdür (Uçan,1994: 52). “Türü, düzeyi ve kapsamı ne olursa olsun müzik eğitimi sürecinin amacını, boyutlarını, bölümlerini-aşamalarını-evrelerini, hedeflerini, içeriğini, yol ve yöntemlerini, araç ve gereçlerini, işlemlerini, etkinliklerini, süresini, sonuçlarını-ürünlerini ve bütün bunlar arasındaki ilişkileri kapsayan işlevsel-işgörüselsel ve işevuruk bir bütündür.” (Uçan, 1994: 53).

Müzik eğitim programı alt konulardan oluşmaktadır. Bunlar: (1) Müzik öğretim programı, (2) Müzik ders programları, (3) Müzikle ilgili ders dışı çalışma, kurs ve eğitsel kol programları, (4) Bireysel ve toplu dinleti vb. etkinlik programları, (5) Müzikle ilgili danışma ve kılavuzlama programları, (6) Müzikle ilgili yönetim ve işleyiş programı, (7) Müzikle ilgili destekleyici hizmetler programıdır. (Uçan, 1994: 55).

Müzik eğitim programında en büyük yeri kuşkusuz müzik öğretim programları almaktadır. Hoffers’a (1983: 72) göre “Müzik öğretim programının kalitesi, sadece derslerin bir listesini oluşturmakla değil aynı zamanda çeşitlendirilmiş ve kaliteli müzik öğretimi programının oluşturulması ile ortaya çıkar.” Türkiye’de de müzik dersi öğretim programının oluşturulması sürecinde modern yöntemler birey ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2007: 21).

2.3. İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de ilköğretim programlarında yapılan son değişiklik 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan mevcut ilköğretim programlarının geliştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Mevcut ilköğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan uzaklaşılarak yapılandırmacı felsefe çerçevesinde öğrenci ve etkinlik merkezli yapı temel alınmıştır (Ekinci, 2007: 18). Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan yeni programlar ilk kez, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Demirel, 2011: 157). İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla program; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (TTKB, 2007: 4).

Günümüzde halen uygulanmakta olan ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programı, ilköğretim çağındaki çocukların tümünü, “Genel Müzik Eğitimi” almak için gerekli müzik yeteneğine sahip görmekte, bu bakımdan da bütün ilköğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. (TTKB, 2007: 4). Albuz ve Demirci’ye (2010: 116) göre 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı; gerek bireylerin işbirliğine dayalı aktif öğrenme etkinliklerini içermesi, gerekse hoşgörü ortamında paylaşımcı bireyler olarak yetiştirilebilmelerinin önünün açılması bakımından bu bağlamda son derece önem taşımaktadır.

Müzik Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programının, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde temel becerilerin ve değerlerin gelişmesini sağlaması düşünülmektedir. Bu programla ulaşılmaya beklenen Temel Beceriler; Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okuryazarlığı edinebilme, estetik duyarlığa sahip olmayı içermektedir. Programda yer alan değerler ise paylaşım, hoşgörü, sorumluluk

olarak belirlenmiştir (TTKB, 2007: 7). Müzik dersinde, temel yaşam becerilerin yanı sıra olumlu kişilik gelişim sürecine de dikkat edilmektedir. Öte yandan, bu ders ile diğer disiplinler arasında da ilişkiler kurularak müziğin yaşamın bir parçası olduğu gerçeği de her fırsatta gündeme getirilmeye çalışılmıştır. Programda Müzik dersinin, müziğin her boyutuyla ele alınıp işlendiği bir ders olarak görülmesi ve böylece çocuğun bir bütün olarak gelişimi öngörülmektedir.

Müzik Dersi Öğretim Programı, “Dinleme-Söyleme-Çalma”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”, “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanları çerçevesinde kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmıştır. (TTKB, 2007: 7). Demirel’e (2011: 30) göre kazanım, programın hedeflerini gerçekleştirme düzeyidir. Programda kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyi ve işlenen konunun özelliğine göre hazırlandığı ifade edilirken kazanım sayısı: 1. sınıfta 23, 2. sınıfta 22, 3. sınıfta 24, 4. sınıfta 24, 5. sınıfta 24, 6. sınıfta 23, 7. sınıfta 22, 8. sınıfta 24 olmuştur. Tatlı’ya (2010: 47) göre kazanımlar sayıca azdır ve genel ifadelerle yazılmıştır. Örneğin; Türkiye’de 4.sınıf müzik dersi kazanımlarından “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.” gibi müziksel yaratıcılıkla ilgili üst düzey bir becerinin tek bir üniteye yer aldığı görülmektedir (Tatlı, 2010: 49). Programda sınıf düzeylerine göre verilmiş olan kazanımların, diğer öğrenme alanlarıyla ve özellikle “Dinleme-Söyleme-Çalma” alanında uygun görülen kazanımlarla, öğrenme-öğretme süreçlerinin her aşamasında ilişkilendirilmeye çalışılması, kazanımların işlenilme sürecinde müzik eğitiminin gerekliliği olan öğrenme alanlarının birbirleriyle olan sarmallığının sağlanmasına çalışılmıştır (TTKB, 2007: 10).

Programın içerik boyutu ele alındığında konuların aşamalı bir yol izlediği görülmektedir. 4. ve 5. sınıfta aynı konuya ait üniteler yer almakta ancak bu ünitelerde kazandırılması istenen becerilerin düzeyi, sınıf düzeyi artıktıkça yükselmektedir. Programa öğretilecek şarkıların konuları ve müzik türleri açısından baktığımızda ise şarkı ve materyal seçiminde geçmişten günümüze eğitimde yakından uzağa bilinenden bilinmeyene ilkesinin göz önünde bulundurulduğu, halk ezgilerinden başlayarak, evrensel müzik repertuarına doğru genişleyen bir repertuar anlayışının sürdüğü görülmektedir (Barış-Akgül ve Sazak, 2010: 254).

2006 programı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını esas alarak, önceki programlardan önemli bir farklılık göstermektedir. İlköğretim müzik dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly vb.) ile birlikte, genel öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir. Müzik eğitiminde kazanımlara uygun olarak “oyun, dans, devinim” ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşımaktadır (Çelik ve Şendağ, 2012: 13).

Müzik dersi öğrenme öğretme süreci içerisinde kullanılması üzerine İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinlikler sadece örnek niteliğinde belirtilmiştir. Etkinliklerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmesine; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Genel müzik eğitiminde nota öğretiminin amaç değil, araç olduğu ilkesinden hareketle; programda nota öğretimi 4. sınıftan başlatılmıştır. Kulaktan şarkı öğretim yöntemi ise 4. Sınıf düzeyine kadar aktif olarak uygulanmakla birlikte, nota öğretiminin yanında ilköğretim süreci boyunca her düzeyde uygulanması gerektiği üzerine durulmuştur. Ayrıca, 7-8. sınıflarda, öğrencilerin ergenlik dönemine ilişkin ses yapılarındaki değişim sebebiyle, bu dönem çocuklarında şarkı söyleme etkinliğinden çok; dinleme, çalma ve yaratıcılık eğitimlerine ağırlık verilmesi önerilmiştir. Bu önerilere ek olarak dersin işlenmesi sırasında Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve bu kitapları destekleyecek; ses efektleri de içeren millî bayramlar, özel gün ve haftalarla ilgili marş, türkü ve benzeri seçkin eserlerin de yer aldığı multi-medya araçları kullanılması istenmiştir (TTKB,2007: 10).

İlköğretimdeki müzik eğitimine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sadece sonuca yönelik değil, sürece yönelik değerlendirmenin de yapılması gerekmektedir. Bunun için her bir ders planında bulunan “Ölçme-Değerlendirme” bölümlerindeki önerileri dikkate almanın yanında portfolyolar; dereceli puanlama anahtarları; performans görevleri; projeler; öz, akran ve grup değerlendirme formları kullanılabilir (Brophy, 2008; Akt. Çelik ve Şendağ, 2012: 23). Bu bağlamda programda değerlendirme sürecinde öğrencilerin sadece bilişsel, duyuşsal ve devinimsel hedeflere ulaşma düzeyleri

açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (kendine güven, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, inisiyatif kullanma, başkalarını ve yaptığı işi önemseme, takım çalışması, sağ duyulu olma, ve problem çözme, vb) ile de değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (TTKB, 2007: 78).

Öğrenci ürün dosyası, gösteri, sunum, poster, proje gibi performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrenim süreci boyunca öğrencilerin gelişen ilgileri, becerileri, yetenekleri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerinin daha iyi tanınmasına imkân sağlamaktadır. Bu da öğrenmedeki eksikliklerin hızlı bir şekilde tespit edilmesini ve giderilmesini kolaylaştırmaktadır (TTKB, 2007: 78).

Eğitim sistemindeki gelişmeler ışığında hazırlanan 2006 müzik dersi öğretim programı çoklu zekâ kuramını temel alarak hazırlanmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci çoklu zekâ kuramı temel alınarak düzenlenmekte ve ders planları buna göre hazırlanmaktadır (Erdem ve Demirel, 2005: 984). İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 06.04.2007 tarihli ve 6005 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulunda görüşülen "İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında Değişiklik Yapılması"na dair programın, 2007-2008 Öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir. 2011-2012 öğretim yılında da söz konusu program uygulanmıştır. Dolayısıyla, 2006 İlköğretim Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programının hazırlanması sürecinde de benzer anlayıştan yola çıkılmış ve programın temel felsefesine öğrenci merkezli bir anlayışı içeren "Yapılandırmacı Yaklaşım" ve "Çoklu Zekâ Kuramı" kaynaklık etmiştir (TTKB, 2007: 21). Bu bağlamda söz konusu öğrenci merkezli anlayışları daha yakından incelemek önemli görülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin Gardner, zekâ alanlarının özelliklerini ve bilimsel kanıtları sunarken büyük ölçüde nöropsikolojiye ve beyin araştırmalarına dayanmıştır. Dolayısıyla Çoklu Zekâ Kuramını ele almadan önce beyin işleyişi, sağ, sol beyin yetenekleri ve öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştirildiğine değinmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4. Beynin İşleyişi ve Öğrenme

Beyin üzerine yapılan araştırmalar insanların nasıl öğrendiklerine dair yeni bilgiler sağlamaktadır. Beyin, iki yarı küre, dört lob, dış beyin, orta beyin ve alt beyinden oluşur (Köksal, 2005: 111). Birçok test sonucunda beyin sol yarıkürenin, konuşma, matematiksel işlemler, diziler sayılar ve analiz gibi konularda çok üstün olduğu mantıklı ve doğrusal çalıştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları beyin sağ yarıkürenin de ritim, hayal kurma, renkler, boyut, hacim, müzik gibi fonksiyonların icra edildiğini ortaya koymaktadır (Duman, 2008: 47). Her yarı küre fonksiyonların merkezleri olmasına rağmen bu fonksiyonları yerine getirmede birbirlerine katkı sağlarlar. Örneğin verileri analiz ederken (sol yarı küre fonksiyonu) renkli grafik ve şemalar kullanarak (sağ yarı küre fonksiyonu) etkinliğimizi arttırabiliriz. Mantığımızı kullanmadan yaratıcılığımızı, yaratıcılığımızı ihmal ederek mantığımızı geliştiremeyiz. Mantık ve yaratıcılık birbirini tamamlayan düşünce yollarıdır. Şöyle ki, yaratıcı düşünce fikri üretir, mantıksal düşünce ise fikri sınar ve geliştirir (Yıldırım, 2004: 41-47).

Duman'a (2008: 38) göre beyin, insan zekâsının güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. İnsan beyni doğumdan önce kalıtsal faktörlerin etkisiyle belirli bir biçim alır ve doğum sonrasındaki ilk üç ay içinde de dış uyaranların etkisiyle hücreler birbiriyle bağlantı kurarlar. Herkeste değişik kurulan beyin ağı; öğrenme, düşünme ve hatırlama süreçlerini biçimlendiren bir ana model olma özelliği taşır. Bu nedenle tüm insanların beyinlerinde bir düşünce ve öğrenme modelinin varlığından söz edilebilir (Vural, 2005: 199). Gördüğümüz, okuduğumuz, duyduğumuz kısacası algıladığımız her şey beynimizde yeni bir bağlantı oluşturur. Önce zayıf olarak kurulan bağlantı, aynı uyaran beyne gönderildikçe güçlenir. Oluşan bu bağlantılar yeni verilerin işleme şeklini de belirler (Özden, 2011: 42).

Eğitim ortamına aktarıldığında bütün öğrenciler yetenek veya bilgiyi aynı oranda ve hızda öğrenememektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, öğretme eylemi gerçekleştirilirken; öğrencilerin zayıf alanlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yetenekli oldukları alanları kullanarak öğrenmelerine yardımcı olunacak ortamlar yaratılması gerekmektedir (Yeşilkaya-Çongur, 2007: 15). Çoklu Zekâ Kuramı da öğrencilerin farklı yeteneklerini sergilemeye ve onların farklı yollar ile öğrenmelerine olanak tanıyan bir öğretim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramı geleneksel zekâ anlayışının dışına çıkarak zekâyâ farklı bir bakış açısı kazandıran ve eğitimde kullanılmaya çalışılan bir kuram olarak günümüze taşınmıştır. Kuramın kurucusu Gardner, geleneksel zekâ anlayışının değişmesine aracılık eden ve çağcıl zekâ anlayışının temelini teşkil eden görüşlerini; nöropsikoloji, antropoloji ve sanat araştırmaları gibi geniş bir yelpazeye yayılan çalışmalarına dayandırmıştır (Gürel ve Tat, 2010: 347). Gardner, bireyi doğal öğrenme çevresinden alarak, doğal olmayan ortamda, bireye daha önce yapmamış olduğu görevleri yerine getirmesini isteyerek, onun zekâsını belirleyen IQ testini doğru bulmamıştır. (Doğanay ve Tok, 2009: 248).

Sanata olan ilgisi Gardner'ı, bir ya da daha fazla sanat dalında yeteneği olan çocuklar ve yetişkinler üzerinde araştırma yapmaya yöneltmiştir. Bu bağlamda müzik yeteneği, çizim yeteneği ve yazılı anlatım yetenekleri boyutunda araştırma yaptığı bu kişilerde aynı zamanda üstün sözlü anlatım yeteneği, hesap yapma yeteneği, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği gibi yeteneklerin de olduğunu görmüştür (Gardner, 2005: 5). 1983 yılında kaleme aldığı *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence - Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi-* adlı eserinde ilk kez Çoklu Zekâ Kuramı'ndan söz etmiş ve bireyin zekâsını yalnızca sözel ile sayısal beceriler temelinde değerlendiren zekâ testleri ve zekâ yaklaşımlarını eleştirmiştir. Zekânın tekil bir niteliğe sahip olmanın ötesinde bir anlam ifade ettiği ve çoğul bir yapı sergilediği düşüncesini temel alan Çoklu Zekâ Kuramı, bilmemizi ve öğrenmemizi sağlayan birden fazla zekâ türünün varlığından söz etmektedir (Gürel ve Tat, 2010: 348). Diğer bir deyişle çoklu zekâ kuramı zekânın çok yönlü bir kapasite potansiyel olduğunu vurgulayarak, insan zekâsının dünyadaki içeriğe (örneğin çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihninde yorumladığını açıklamaya çalışır (Saban, 2002: 60). Bu yönüyle bu kuram insan zihninde açılan geniş bir pencere gibidir.

Gardner (2004: 85; 1993: 15) zekâyı, bir kişinin (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetmesi

olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözemeyen bir kişinin zekâ testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözüyor oluşu çok önem taşımamaktadır (Açıkgöz, 2008: 283). Armstrong'a (2009: 29) göre zekâların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenler şöyledir:

- 1) Kaynaklara ulaşım şansı: Örneğin eğer aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek çalgılar olmadığından bu zekânın güçlenmesi zorlaşabilir.
- 2) Tarihsel-Kültürel etkenler: Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniorsa, mantık matematik zekâsı gelişir.
- 3) Coğrafi etkenler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla, bedensel ve doğacı zekâlarını daha çok geliştirebilir.
- 4) Ailesel etkenler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa dil zekâsı desteklenecektir.
- 5) Durumsal etkenler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Sözü edilen etkenlerden görüldüğü üzere zekânın insanın yaşamı boyunca edinilen olumlu çevresel faktörler sayesinde geliştirilebilmekte olduğu anlaşılabilir. Olumlu çevresel faktörlerin zekâ üzerine etkisinin önemi görülmektedir.

Gardner, 1983 yılında Çoklu Zekâ Kuramı'nı ilk ortaya koyduğunda yedi tür zekâdan bahsetmiştir. Bu zekâ alanları: (1) Sözel - Dilbilimsel zekâ, (2) Mantıksal - Matematiksel zekâ, (3) Görsel - Uzamsal zekâ, (4) Müziksel - Ritmik zekâ, (5) Bedensel - Kinestetik zekâ, (6) Sosyal - Kişilerarası zekâ, (7) Özdedönük - Kişisel zekâ'dır. 1995 yılında Çoklu Zekâ Kuramını yeniden formüle ederek Doğa zekâsını kuramına eklemiş, zekâ alanlarını sekiz olarak açıklamıştır. Gardner (2010: 10) zekâ alanı olarak kuramda yer almasının biraz daha askıda durmasını tercih ettiği "Varoluşçu Zekâ"dan da söz etmiştir. Böylece sadece matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğu tezini ortaya koymuştur (Demirel, 2011: 129). Ancak bireylerde sözü edilen zekâların gelişimi farklılık göstermektedir. Armstrong'a

(2009: 16) göre zekâ dahiler ve (beyinden kaynaklanan) engelli bireyler dışında, karmaşık yollarla birlikte çalışır. Örneğin, bir çocuk futbol oynarken bedensel zekâya (koşarken, yakalarken ve topa vururken), uzamsal zekâya (sahayı tanırken), dil ve sosyal zekâya (oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken), öze dönük zekâya (kendini değerlendirirken) ihtiyaç duyar.

Bireylerin zekâsını hangi yollarla gösterdiğine karar verebilmek için (1) sahip olunan zekâlar, (2) bir alana duyulan ilgi, (3) içinde yaşanılan bağlam dikkate alınmalıdır (Açıkgöz, 2008: 287; Bümen, 2005: 3). Örneğin, insanlar içinde yaşadıkları toplumda ayıp sayılması nedeniyle bedensel/ kinestetik zekâlarını gösteremiyor, dansa ilgi duymuyor olabilir (Açıkgöz, 2008: 287). Gardner da (2004: 96) zekâların kendi doğaları gereği kendi süreçlerine göre işlediğini belirtmektedir. Zekâları bütün özellikleri açısından kıyaslamak bu yüzden hatalıdır. Bu düşünceden hareketle Çoklu Zekâ Kuramı'nın özünü oluşturan zekâ türlerini, kıyaslamadan ötesinde, araştırma konusu olan müzik dersinin zekâ türlerinden müzikal zekânın gelişimi ile iç içe olduğunu, müziğin de bir zekâ alanı olduğunu vurgulamak ayrıca diğer zekâ türleri ile etkileşimde bulunabildiğini görmek açısından nitelik ve nicelik temelinde incelemekte yarar vardır.

2.5.1. Sözel/Dilbilimsel zekâ (*Verbal/Linguistic intelligence*)

Şiir, mizah, hikâye anlatma, sözcüklerin dizilimi karşısındaki duyarlılık, dilbilgisi kurallarına uyma, mecazlar, teşbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve gibi dilin tüm özelliklerini etkili ve güzel kullanabilme yeteneklerini içerir. Sözel-dilsel zekâ dili kullanırken birey kelimelerin farkındadır, konuşulan kelimeyi seçerek kullanır (Gardner,1993: 21; 2004: 107). Normal konuşmayı anlamamanın ön koşulu olan dilsel mesajları hızla çevirme becerisi beynin sol şakak lobuna bağımlı gibi görünmektedir. Bu yüzden de bu sinirsel bölgenin zarar görmesi ya da anormal gelişimi genelde dilsel bozukluklara yol açar (Gardner, 2004: 116). Armstrong'a göre (2009: 6) dilin yapısını, semantiğini ve pratiğini yönlendirebilme/manipüle edebilme yeteneği anlamına gelen bu zekâ türü; "retorik" -dilini insan eylemlerini yönlendirme amacıyla kullanılması-, "mnemonics" -dilini olguların ya da işlemlerin hatırlanması amacıyla kullanılması-, "metadil" -dil kavramıyla ilgili konuşmak

üzere dilin, günlük dillerle karşılaştırmalar yapılarak kullanılması- gibi amaçlara hizmet etmektedir. Gardner (2004: 108) dilin retorik yönünü açıklarken “başkalarını ikna etmek için dili kullanabilmesi” olarak ifade etmiştir. Bu duruma siyasi liderler ve hukukçuların üst düzeyde geliştirdiği, aynı zamanda üç yaşında bir dilim pasta isteyen bir çocuğun geliştirmeye başladığı bir beceri olarak örneklendirmiştir. Dilin mnemonics yönünü ise şifre potansiyeli olarak nitelendirmiştir. Dilin bu yönünü alışveriş listesinden, oyun kurallarına, yol tarifinden yeni bir makinenin kullanımına dek bir bilgiyi hatırlamak için kullanılan bir beceri olarak somutlaştırmıştır. Dilin son yönünü ise dil üzerine düşünürken “dil- üstü” analizlere girişirken dili kullanmak olarak açıklamıştır. Bu zekâ alanı baskın bireylere, kütüphane görevlisi, evrak memuru, yazar, televizyon ve radyo sunucusu, sekreter, avukat, İngilizce öğretmeni gibi meslekler hitap eder (Armstrong, 2009: 179)

2.5.2. Mantıksal/Matematiksel zekâ (*Logical/mathematical intelligence*)

Bellanca, Chapman ve Swartz'a (1997: 105) göre Yunan filozoflarından, özellikle de Aristo ve Plato'dan beri batı medeniyetinin geliştirmeye en çok önem verdiği zekâ alanıdır. Saban (2002: 9) Mantıksal/ Matematisel zekâ alanını mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlı olmayı kapsaması olarak ele almıştır. Bu zekâ alanı güçlü olan kişilerin nesnelere belli kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantıksal ilişkiler yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışarak iyi şekilde öğrendiğini belirtmiştir. Muhasebeci, bankacı, sigortacı, bilim insanı, matematikçi, teknisyen, bilgisayar mühendisi, matematik, Fen ve Teknoloji öğretmeni bu zekâ alanı baskın bireylerdir (Armstrong, 2009: 179). Lazear'a göre, bu zekâ sadece sayılarla ilgili değildir. İçindeki “mantık” bölümü çoğunlukla gözden kaçmaktadır, özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000: 26-28; Akt. Bümen 2001: 13-14):

- 1) Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür, örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri bulma gibi. (spiral örüntüler, yıldız örüntüler, üçgenler...)
- 2) Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Bu kapasite parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.

- 3) Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gitme mantığı ile hareket edilir.
- 4) Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Bu kapasite günlük yaşamda bireyleri bombardımana tutan verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekâsı gelişmiş bireyler kendisi için anlamlı ve önemli şeyleri seçer.
- 5) Karmaşık hesaplamalar yapma: Bu kapasite yıllardır en çok zeka temsilcisi olarak kabul edilmekte olanıdır. Buna rağmen, sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil; bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.
- 6) Bilimsel yöntemi kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra probleme en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da karar verilip uygulanır.

2.5.3. Görsel/Uzamsal zekâ (*Visual/spatial intelligence*)

Görsel/uzamsal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğidir (Bümen, 2005: 7). Resim, grafik ve heykel gibi görsel sanatlar; denizcilik, harita yapıcılığı ve mimarlık, satranç gibi oyunlar bu zekâ alanına hitap eder (Gardner, 1993: 21). Demirel, Başbay ve Erdem'e (2006: 30) göre uçabildiğimizi iddia ettiğimiz, sihirli yaşantılar geçirdiğimiz ve belki de harika bir macera öyküsünde başkahraman olduğumuz çocukluk düşlerimizde görsel/ uzamsal zekâ alanı kullanılmaktadır. Gardner'a (2004: 251) göre birçok bilimsel gerçeğin gerisinde dünya çapında "imajlar" bulunmaktadır. Darwin'in "hayat ağacı" metaforu, Freud'un bilinçaltını bir buzdağının su altındaki kısmına benzetmesi, John Dalton'un atomu küçük bir Güneş sistemi metaforu ile açıklaması kilit bazı bilimsel kavramların insanların zihninde resmedilmesine katkıda bulunan yaratıcı hayal gücünün ürünleridir. Kör olan biri tarafından da yaratılabilecek bu tür zihinsel modeller ya da zihinsel imgelerin, gündelik problemlerin çözümünde de bir rol oynadığı görülmektedir.

2. 5. 4. Bedensel/Kinestetik zekâ (*Bodily/kinesthetic intelligence*)

Bedeni duyarlı ve etkili kullanarak, örneğin, oyun oynayarak, spor yaparak duygularını ifade etme becerisidir. Spor yapma, dans etme, elleri ve bedeni koordine etme, zihin ve beden bağlantısı kurma, parçalayıp birleştirme, yeni şeylere dokunma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; aktör, balerin, tiyatro oyuncusu, mim sanatçısı, beden eğitimi öğretmeni marangoz ve sporcu olanlar, bedensel-kinestetik zekâ alanı baskın insanlardır (Armstrong, 2009: 7, 179). Bedensel/Kinestetik Zekâ'ya sahip olan bireyler, söylenenden çok yapıları hatırlarlar. Buldukları çevreye ve onu kapsayan sistemlere karşı duyarlıdırlar. Üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenirler (Martin, 2000: 3).

Gardner'a (2004: 334) göre bedensel zekâ da diğer zekâ alanları ile koordineli olarak çalışmaktadır. Örneğin sıradan bir aleti anlamak için bedensel ve uzamsal zekânın bir arada bulunması yeterli iken, yapılacak işin neler gerektirdiğini, istenen nesneyi üretmek için gerekli koşulların neler olduğunu görmek için bireyin aynı zamanda mantıksal-matematiksel zekâsını da kullanması gerekmektedir.

2.5.5. Kişilerarası/Sosyal zekâ (*Interpersonal intelligence*)

Bir grup içinde işbirlikli çalışabilme, diğer insanlarla sözel ya da sözsüz iletişim kurma yeteneği kapsar. İnsanlar arasındaki ruh halleri, huyları, yönelimleri ve amaçlarındaki zıtlıklar gibi ilgi farklarını da bu zekâ alanı ortaya koyar (Gardner,1993: 22). Sözlü ya da sözsüz iletişimi ve duyarlılığı içeren bu zekâ, insanları farklı bakış açılarıyla görebilmeye ve değerlendirebilmeye olanak sağlar (Campbell, 1994: 214).

Sosyal zekâ, diğer insanları anlamadır. Tüm insanların gereksinim duyduğu bir yetenek olmakla beraber politikacı, öğretmen ya da klinik uzmanı için bu yeteneğin varlığı bir ödül gibidir. İnsanlarla yoğun olarak etkileşim içinde olanların bu zekâ alanlarının güçlü olması bir zorunluluktur (Gardner ve Checkley, 1997: 12). Bu zekâ alanı güçlü bireyler başarılı birer öğretmen, psikolog, rehber uzman, lider olabilirler (Armstrong, 2009: 179).

2.5.6. Özedönük/Kişisel zekâ (*Intrapersonal intelligence*)

Özedönük/kişisel zekâ; bireyin duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini (bilgi bilgisi) tanıma; kendini, öz benliğini ve öz disiplinini anlama kapasitesine sahip olmasıdır (Armstrong, 2009: 7). Gardner ise (1993: 24) bu zekâ alanının kişinin önsezi gibi kendi iç görünüşünü bilmesini de içerdiğini belirtmektedir. Bümen (2001: 17) bireylerin “Yalnız kaldığımda beni hangi etkinlikler dinlendirir? Sinirlendiğimde bunu hangi yöntemle yenerim? Gerçekten ben kimim? Kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum? Kişisel gelişimim için neler yapıyorum?” gibi soruları yanıtlaması bu zekâ alanı ile ilişkilidir.

Armstrong’a (2009: 11) göre bu zekâ alanı bağımsız olma, kendi duygularının ve tepkilerinin derecesini anlama ve başkalarına ifade etme becerisidir. Nesne ötesi konulara uyum sağlama, kendi duygu ve düşünceleriyle baş etme, sınırlılıklarının ve isteklerinin farkında olma, özgüveni yüksek olma, yalnız çalışmayı yeğleme, kişisel problemlerini çözme, yaşamını planlama ve yönlendirme gibi özellikleri gelişmiş kişiler; din adamı, terapi uzmanı, filozof olanlar, öze dönük zekâ alanı baskın insanlardır.

2.5.7. Doğa zekâsı (*Naturalist intelligence*)

Doğaya ve çevreye duyarlı olabilme, doğadaki ayrıntıları ve ilişkileri fark edebilme yeteneğidir. Doğa zekâsı her türlü doğal olgu üzerinde hissetmeyi, düşünmeyi ve eylem yapmayı içerir. Bitkilere, hayvanlara ve çevreye karşı ilgi, araştırma isteği bu zekânın en belirgin özellikleridir (Saban, 2002: 14). Gardner ve Checkley’e (1997: 12) göre bu zekâ alanı güçlü olan bireyler gözlem yapma, araştırma, keşfetme, tahmin etme, sınıflandırma, çözümlenme becerilerine sahiptirler ve seyahat etme, bitki yetiştirme, hayvan eğitme gibi etkinliklerden hoşlanırlar. Bu bireyler bir uzman gibi çevrelerini, çevredeki canlıları dikkatle inceler, onları tanımaya çalışır ve sınıflandırır. İzci, zoolog, biyolog, dağcı, jeolog meteorolog, arkeolog gibi mesleklerde başarıyla çalışan kişiler bu zekâ alanı gelişmiş kişilerdir (Armstrong, 2009: 179).

2.5.8. Varoluşçu zekâ (*Existential intelligence*)

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda sözünü ettiği dokuzuncu zekâ alanıdır. Varoluşçu Zekâ, insanın varoluşuna odaklanarak bunu çeşitli sorularla irdeler. Yaşamın anlamı, niçin doğduğumuz, niçin öldüğümüz, dünyaya nasıl geldiğimiz ve bilinç gibi insanın varoluşu hakkındaki soruları kavramsallaştırmaya ya da çözmeye duyarlı olma yeteneği olarak açıklanabilir (Armstrong, 2009: 182-183). Varoluşçu zekâsı baskın bireyler, çalışmalarındaki diğer disiplinleri birleştirerek çalışma alanlarındaki benzer konular arasında çok kolay bağlantı kurabilirler (Doğan-Temur, 2011: 179). Bu zekâ alanı güçlü olan bireylerin sorguladıkları ve üzerinde düşündükleri konular şöyle sıralanabilir (Nicholson-Nelson, 1998: 10-12):

- Yıllar önce dünya nasıldı, neye benziyordu?
- İnsanlar niçin dünyadalar?
- Başka gezegenlerde hayat var mı?
- Canlılar öldükten sonra nereye giderler?
- Yaşamın başka bir boyutu var mı?
- Hayaletler ve ruhlar var mı?
- Ünlü filozoflar kimlerdi ve yasama, insana ait düşünceleri nelerdir?

2.5.9. Müzikal/Ritmik zekâ: (*Musical/rhythmic intelligence*)

Ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi müziğin çeşitli öğelerini kolaylıkla ayırt etmek ve bellekte tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede üstün başarı, beste yapabilme, çeşitli olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışma gibi davranışlar, müzikal zekâyı belirleyen unsurlardır (Çuhadar, 2006: 489). Gardner'a (2004: 146) göre ise müzik: "Melodi, ritim ve sesin niteliği olmak üzere üç temel öğeyi kullanarak konuşulan dildir." Müziğin herhangi bir türüyle düzenli olarak bir arada olan her normal insanın bu üç öğeyi kullanarak bir kültürün müzikal deneyimlerine katılabilmek için önemli olan kilit becerilere sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Gardner, (2004: 166) normal insanlarda beynin sağ bölgesinde toplanan bu kilit becerilerin en temel düzeyde, (1) insanların müzik dinlemeye ilişkin şemaları ya da çerçeveleri (2) iyi

kurulmuş bir parçanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileri (3) bir parçayı müzikal anlamda tamamlayabilme bağlamında becerilerinin olduğunu vurgulamaktadır (2004: 151). İnsan beyninde yer alan müziğin ilgili olduğu bölge zarar gördüğünde diğer zekâ alanları zarar görmemektedir ve müzik bu anlamda *sui generis* yani kendine özgü bir zekâ alanıdır (Gardner, 2004: 168). Lazear ise (2000: 33-35) sözü edilen zekâ alanının özündeki kapasiteleri günlük yaşamdan örneklerle zenginleştirerek dile getirmektedir (Akt. Bümen, 2001: 15):

- 1) Müziğin ve ritmin yapısına değer verme: Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eder.
- 2) Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli müzik ya da ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir. (Örneğin, sirkler için ayrı, savaş sahnelerinde ayrı müzikler işitmeye alışmışızdır.)
- 3) Seslere karşı duyarlılık: Bu kapasite günlük hayatımızda bizi uyaran seslerin öğrenilme ve duyulma kapasitesidir. Bir kişiyi ayak seslerinden tanıma, trafik yoğunluğunu veya hava durumunu seslerden kestirme örnek olarak verilebilir.
- 4) Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma: Bu yeti bir başkasının yaptığı tonal ya da ritmik örüntüleri tekrarlamaya dayanır.
- 5) Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma: Bu kapasite ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını geliştirir. Sıkıntılı, heyecanlı, korku dolu ya da mutlu bir konuşmadaki ritimleri fark etme, farklı kültürlerdeki ritimleri, kalabalık bir şehir ile bir mahalleyi ayırt etme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir

Müzik yeteneği, zekânın diğer değişik biçimleri ile farklı bağlantılar gösterir. Gardner (2004: 173) müzik ve beden dili arasındaki ilişkiye dikkati çekerek, müzik eğitiminde en iyi metodun ses, eller ve bedeni birleştirmekten geçtiğini vurgulamaktadır. Fisher da, (2005: 8) müziği vücut hareketleriyle (çalgı çalarken gösterilen performans ve vücudun melodi ve ritimlere yanıt vermesi, duyguların ifade edilmesi gibi) yakın ilişkilendirmiştir. Bu durum müzikal zekâ ve bedensel/ devinişsel (kinestetik) zekâ arasındaki etkileşimi gösterir.

Çocuklar müzik notalarını öğrenirken, dil yeteneği ile ilgili becerilerini de kullanırlar. Müziğin dil gelişimine etkisi ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, deney ve kontrol gruplarının günlük faaliyetleri içerisine yerleştirilen ritmik

tekrarlama, müzikal hafıza ve ses renklerini tanıma, çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; müzik eğitiminin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Moyeda, 2006; Akt. Avşalak, 2010: 597).

Müzik duyguları yakalamanın bir yoludur. Duygulara dair bilginin müzik yaratıcısından dikkatli dinleyiciye aktarmanın bir yolu müzik olabilir. Duyguların kişilerarası/ sosyal zekâ arasında önemli bir rol oynadığı da açıktır (Gardner, 2004: 174). Böylece müziğin duygusal yönü ile Kişilerarası/Sosyal zekâ arasındaki etkileşimi görmek mümkündür.

Pisagor'dan bu yana müzik ve matematik arasında oran ve kavramların yakın birliktelikleri dikkati çekmektedir (Tunçdemir, 2010: 540). Ünlü besteci Claude Debussy müziği "seslerin matematiği" olarak tanımlar (Çuhadar, 2006: 491). Gardner da (2004: 176) müzikal çalışmanın ritimlerini değerlendirebilmek için insanın temel sayısal yetkinliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca performansların bazen son derece karmaşık olabilen tekrarlara ve oranlara duyarlılığı gerektirdiğini dile getirmektedir. Göğüş de (2008: 86) ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören iki grup öğrenci üzerinde yaptığı araştırma ile müziksel ve matematiksel öğrenme arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırmasında, müzik yeteneğine sahip olduğu halde müziksel öğrenmede zorluk çeken çocukların matematiksel öğrenmede de zorluklar yaşadığı, dolayısıyla matematiksel ve müziksel kavramları öğrenme başarıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükahmet'e (2007: 39) göre de çarpım tablosunu, ABC'yi hep belli bir ritimle öğrendiğimizi hatırlayacak olursak, müzik ve ritmin insan beyni üzerindeki etkisinin her çeşit zekâyı bilinçli olarak ayaklandırmada oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ancak beyinde müziği ortaya çıkaran kilit işleyişlerin başka zekâların beyindeki kilit işleyişiyle çok yakından bir ilgisi olmadığı ve bu yüzden de müziğin özerk bir zekâ alanı olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Gardner, 2004: 176).

Gardner müzikle ilişkilendirilen zekâların varlığından söz ederek, müziği bağımsız bir zekâ alanı olarak kabul etse de müzikal zekânın gelişimine daha az önem verildiğini şu sözleri ile ifade etmektedir (Gardner, 2004: 153):

Sıra dışı bir müzik becerisi ya da istisnai fırsatları olan çocuklar dışında, çocuklarda okul yılları başladıktan sonra pek büyük bir müzikal gelişim gözlenmez. Kuşkusuz müzikal dağarcık genişler ve insanlar daha doğru biçimde ve ifadeyle şarkılar söyleyebilir. Ancak dil konusunda okul çağında yeni becerilerin

kazanılmasında büyük önem verilirken, müzikal becerinin gelişimine bizim kültürümüzde daha az önem verilmektedir. Bu yüzden de müzikal cehalet kabul edilebilir bir özelliktir.

Çoklu Zekâ Kuramı ve Müzikal Zekâ müzik eğitimini doğrudan ilgilendiren önemli noktalar içermektedir. Bu noktalardan en önemlisi müzik eğitimini sürekli zekâ dışı alan olarak gören yaklaşımlara olumlu bir yanıt getirmesidir. İkinci önemli nokta ise, kişilerde varlığına inanılan değişik öğrenme formlarından her birinin müziğe doğru yönlendirilmesinde ve geliştirilmesinde öğretimin etkin rolüdür. Kuşkusuz müzik eğitimi sırasında müzikal becerilerin gelişiminde -daha az önem verilmesine rağmen- müzik öğretmenlerine çok büyük sorumluluk düşmektedir. Hatta geçen yüzyıllara nazaran günümüzde müzik öğretmenlerinin görevi daha da artmıştır.

2.6. Postmodernizm ve Eğitim

Genel olarak postmodernizm, dünyanın ve insanların halen içinde bulunduğu koşullara ve sorunlara, bir eleştiri, bir tepki niteliğinde ortaya çıkmıştır (Sezer 1993: 35). Modernizmin her şeyi çözebileceğine olan yanlış inancın somut olarak yalanlanması (nükleer silahlar, kimyasal atıklar, açlık, yoksulluk, çevre kirlenmesi konularındaki çözümsüzlük), modern bilimin verilerinin kişisel politik tercihlerde kullanılması ve totaliter devletleri ayakta tutmaya yardım etmekle suçlanması, modern bilimde teori ile gerçeklik arasındaki farkların artması, insanın varoluşunun mistik ve metafizik boyutlarıyla ilgilenmemesi hatta görmezden gelmesi ve modern bilimin fazla somutlaşması ve duyguyu unutmaması postmodernizmin ortaya çıkmasını ve tutunmasını kolaylaştıran etkenler olarak belirtilmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2001: 101).

Postmodernizm bilgilerimizin gerçeğe birebir karşılık gelmediğini, gerçeğin hep yeniden üretildiğini ve bunun için de hep yeni modeller geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2003: 99). Postmodernist yaklaşım, her sorunun tek bir doğru cevabı olduğu düşüncesini yadsımakta, aksine, her sorunun birden çok doğru cevabı olabileceğini ya da hiç doğru cevabı olamayacağını vurgulamaktadır (Şaylan, 1996: 19).

Sanayi sonrası toplumunu ifade eden ve günümüzde yeni bir uygarlığı, çağı temsil eden postmodernizm, mimari, sanat, politika, ekonomi gibi çok geniş alanı kapsayan bir kavramdır. Söz konusu alanların her birinde kendine özgü

özellikler taşıyan postmodernizm, eğitim alanında da yenilikleri yeni anlayışları da beraberinde getirmektedir (Tezcan, 1993: 39). Postmodern çağdaki eğitim ise bir önceki dönem olan sanayi toplumundan oldukça farklıdır. “Örneğin sanayi toplumunda çocuklar, kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireysellikten uzak, sert ve katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu, sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdi” (Tezcan, 1993: 40). Postmodern eğitim anlayışı, "kendini ifade etmeyi" arayan "farklılığın" önemini vurgular. Böylelikle, eğitim kurumları özne yetiştiren yerler değil, öznelik yetiştiren yerler olmalıdırlar. Bu anlayış, öğrencilerin sadece kendi topluluklarının dilini değil aynı zamanda devletin ve dünyanın dillerini de bilmek zorunda oldukları bir eğitim anlayışıdır. Bilgi böylelikle, öğrencilerin, kültürel çeşitliliğin ve çatışmaların giderek arttığı bir dünyada ilgili ve demokratik bireyler olarak var olabilecekleri rollerini eleştirel olarak değerlendirmelerine yardım etme potansiyeli olarak, sorgulaması gereken bir şeyden çok, aktarılması gereken bir şey halini alır. Eğitim, bu durumda, belirli bir görüşün özel içeriğini kendi özel kullanımı için ayırmasına indirgenir (Kurt, 2009: 89).

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi *nasıl* yapılandıklarıyla ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Erdem ve Demirel, 2002: 82). Genel olarak Yapılandırmacı yaklaşım eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere vermesini vurgulamaktadır (Özden, 2011: 57). Öğrencilere kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine bilginin doğası gereği insanların kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü bulunmaktadır (Saban, 2009: 167).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireysel bilişte oluşan anlamların sosyokültürel bağlamda, özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak açıklanabilmektedir (Yurdakul, 2005: 41). Duffy ve

Jonassen'e (1992) göre söz konusu öğrenme süreci, bireyin deneyim temelinde geliştirdiği aktif bir süreçtir. Bu süreçte bireyde içsel bir bilgi gösterimi, deneyime ilişkin kişisel bir yorum oluşur. Bilgi ve yorum değişime sürekli açıktır. Bu bilgi görüşü, gerçek dünyanın var olduğunu yadsımaz ve gerçekliğin, bilinebilen kavramları kısıtladığını kabul eder. Ancak anlamın, bireyden bağımsız olarak dünyada var olmadığını, birey tarafından dünyaya kazandırıldığını belirtir (Akt. Tüfekçi-Aslim, 2011: 337). Bireyin kendi bilgisini kurması ve geliştirmesi, etkin olarak sorgulaması, problem çözmesi, yaratması ve derinlemesine anlaması yapılandırmacı anlamdaki bir öğrenmenin sonucu olarak açıklanır (Marlowe ve Page 1998: 16, 27). Kısaca bilgi, dış dünyadan olduğu gibi alınmayan, bireylerin eylemleri ve bu eylemlerinde edindiği deneyimleri ile ilişkili ve bağlama dayalı bir olgu olarak açıklanabilmektedir (Yurdakul, 2005: 41). Dış dünyadan olduğu gibi alınmayan bilgi, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi bilime yönelik olabileceği gibi resim, tiyatro, müzik gibi sanata yönelik de olabilmektedir.

Grene (2007: 125), yapılandırmacılığın çıkarımlarını keşfetmenin, özellikle sanatsal- estetik alanlarda, hakikatin ve varlıkların nesnelliği anlamına geldiği fikrine karşı çıkmak olduğunu belirtmektedir. Böylece insanın anlamı oluşturma sürecinin öznelliğini sanata taşımaktadır.

Yazı, resim, dans veya müzik, icra edilmesinden itibaren kamusal bir varlığa bürünür ve insanlar tarafından ulaşılabilir hale gelir. İnsanlar tarafından ulaşılabilir hale gelen sanat eserleri birey tarafından tanımlanabilmektedir. Yapılandırmacılığın perspektifinde birey bir sanat eserini tanımlayabilmek için bir süreç içerisinde. Grene (2007: 143) bu durumu somutlaştırmak için Picasso'nun Guernica'sını örnek olarak göstermiştir. Picasso'nun Guernica'sını kübizme yol açan tarihsel resim yapma geleneği içinde değerlendirerek birey kendisini ve algılayışını bir sanat eseriyle yüzleşerek tecrübelerinde meydana gelen değişiklikler bağlamında tanımlar. Eser böylelikle her zaman yeni bir gerçeklik kazanmaktadır. Müdahil kişi tarafından oluşturulan gerçeğin kendisi her zaman yenidir. Yorumlanan parça ve yorumcunun yaşadığı hayat arasında her zaman gerilim olduğunu belirterek kişinin perspektifinin sanat eserini yorumlamada farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Sönmez'e (2011: 148) göre insan gerçeğe gözlerinin arkasıyla, kulaklarının gerisiyle bakmaktadır. Bu durumda insan her kültürde bilgileri farklı şekilde elde etmektedir ve gerçeğe o kültürün özelliklerine göre

bakıp yorumlamaktır. Brooks ve Brooks da (1999: 9) öğrenenin yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanması ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmasıyla bu süreci doğrulamaktadır.

2.7.1. Yapılandırmacı yaklaşım ve müzik öğretimi

Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi yapılandırmayla ilgili bir kuram olmasına rağmen öğrenme sürecindeki yapılanmayı da önemli oranda değiştirerek öğrenci merkezli eğitimin okullara yansımaya olanak tanımıştır (Aykaç, 2009: 112). Son yıllarda bireyin gelişimsel özellikleri sadece zihinsel değil aynı zamanda bedensel, duygusal ve sosyal temellere dayandırılması söz konusu olmuştur. Bu nedenle okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrenciyi kendine özgü bir varlık olarak kabul eden bir eğitim anlayışı yaygınlaşmıştır (Sungurtekin, 2005: 1).

Yapılandırmacı yaklaşımı savunan kuramcılara göre, öğrenme sürecinde bilgi tabanlı bireysel deneyimlerinin ve öğrenenlerin etkin katılımlarının gerçekleşebilmesi için öğretimsel uygulamaların gerçekleşmesi beklenmektedir (Cooper, 1993: 12-19). Okullardaki müzik öğretimi süreci içerisinde de benzer anlayıştan yola çıkılarak bireyin müziği içselleştirmesinde kendi deneyimleri ön plandadır. Örneğin, sınıf içerisinde çalgı çalan çocuk sesin özelliklerini fark eder. Sesin keşfinde çalgılar kadar çocuğun kendi sesi de çok önemlidir. Hareket yoluyla mekân, çocuğun kendi sesi ve çalgılar aracılığıyla ses keşfedilirken formun keşfedilmesi doğaçlama yoluyla olur. Müzik ve dans aynı zamanda devinimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak, insanı içine alır. Müziğin sadece dinleyicisi olmayıp, müziğin içinde yaparak- yaşayarak yer alan çocuk kendi gelişim özelliklerine uygun düşen oyunlar içinde farkında olmadan öğrenir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 23-25).

Fosnot ve Perry'e (2007: 37) göre yapılandırmacılıktan türetilmiş genel öğrenme ilkeleri öğretmenlerin uygulamalarında yardımcı olabilmektedir. Buna göre: (1) Öğrenme gelişimin sonucu değil, gelişimdir. (2) Dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatalar öğrencilerin kavramlaştırma sürecinin sonuçları olarak algılanmalı ve bu nedenle küçümsenmemeli ya da göz ardı edilmemelidir. (3) Yansıtıcı soyutlama öğrenmenin itici gücüdür. Anı yazma ile yansımaya zaman

vermek, deneyimler ve stratejiler arasından ilişkileri tartışmak yansıtıcı soyutlamayı kolaylaştırır. (4) Topluluk içindeki diyalog daha ileri düzeyde düşünceye neden olur. Öğrenciler öğretmenlerden daha çok kendi düşüncelerini sınıfın önünde açıklama, tartışma, savunma sorumluluğundadır. Buna paralel olarak Özden (2011: 63) öğrenme ile dilin iç içe olduğunu vurgulayarak kullanılan dilin de öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir. Öğrenmenin sözü edilen özellikleri nedeniyle öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramamaktadır. Bunu yapmaya çalışsa bile öğretmenin yaptıkları öğrenciler tarafından aynen alınmadığından, anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından olduğu gibi öğrenilmemesinin nedeni budur. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içindeki rolü farklılaşmaktadır (Açıkgöz, 2008: 64).

2.7.2. Yapılandırmacı yaklaşım ve müzik öğretmeni

Öğretmen, öğrencilerine model oluşturarak onların yaşamlarına biçim verme gücünü elinde bulunduran kişidir. Bu gücün bıraktığı etki, öğrencilerin yaşamı boyunca kalıcılığını korur. Bu nedenle öğretmen, öğrenme öğretme sürecinde en etkili bireydir. Sınıf ortamı, öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile tartışma olanağı sunuyorsa, öğrenmeyi zenginleştirmek ve derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşturuyorsa, sınıfta sağlıklı bir etkileşimin varlığından söz edilebilir. Bunun için öğretmen, sınıftaki her öğrencinin kendisini kolaylıkla ifade edebileceği bir ortamın koşullarını hazırlayabilmelidir (Yavuzer, 2001: 80). Öğretim sisteminin öğrenci, malzeme, program gibi öğelerinin müzik öğretiminin etkililiğinin belirlenmesinde önemli etkisi bulunmaktadır. Ancak bu öğelerin etkileşimi öğretmen tarafından sağlandığı, temel belirleyici olan sınıf ortamı öğretmen tarafından yaratıldığı için müzik öğretmenin öğretim sürecindeki rolü ve görevi özel bir önem kazandığı düşünülmektedir (Açıkgöz, 2005: 21).

İlköğretim Müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında müzik öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım bağlamında üstlendiği roller belirtilmiştir. Buna göre müzik öğretmeni, ders süreçlerini öğrencilerin deneyimleri üzerinde planlamaktadır. Öğrencilere müzik eğitimi verilirken kulak eğitimi ön planda tutulmakta, bu yolla öncelikle işitsel becerilerin geliştirilmesi desteklenerek

ardından bilişsel öğrenmenin yapılandırılması sağlanmaktadır. (Yaşar, Çelik ve Şendağ, 2012: 21). Nota öğretiminde veya notayla şarkı öğretimine başlandığında öğrencileri müzik zevkenden (şarkı söylemekten) mahrum etmemek için işitme yoluyla şarkı öğretimine devam etmek gerekir (Özgül, 2000: 94).

Müzik çalışmalarında araştırma, keşfetme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi adına özellikle özgür hareket, dans, şarkı söyleme, beden perküsyonunu sağlama ve drama türünden etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına göre kullanabilecekleri çeşitli vürmalı enstrümanlardan bu etkinliklerde yararlanılması beklenmektedir. Yeni edinilecek olan bilgi ve becerilerin, öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından keşfederek yapılandırılmasına çalışılması önemlidir. Bunun için yeni bilgileri öğrencilerin kendilerinin keşfedecekleri öğrenme yaşantılarına dönük kurgulamak ve bunları etkinlik olarak gerçekleştirmek gerekir (Yaşar, Çelik ve Şendağ, 2012: 20). Bu bağlamda mevcut program “öğrenmeyi öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” esasları çerçevesinde öğretmeni etkinlikleri yönlendirmede rehber konumuna getirmiştir (Taşar, 2009: 157).

Etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlayacak nitelikte müzik öğretmeni tarafından yapılandırılmaktadır. Müziğin içindeki ritmin içselleştirilebilmesi için müzikteki hareket birlikteliği sağlanarak, Müzik eğitiminde teorik açıklamaların yanı sıra, müzikal düşünceden hareket edilerek; şarkı söyleme, çalgı çalma eğitimleri ön planda tutmak gerekir. Özetle müzik, kavramlar ve kurallar yoluyla değil, yalnız müziksel olarak öğretilmesi, hareket ve müzik birlikteliğine dikkat edilmesi belirtilmektedir (Yaşar, Çelik ve Şendağ, 2012: 21). Bu bağlamda herhangi bir nitelikte ses çıkarabilen oyuncaklardan, ritmik işitme ve uygulama yeteneği geliştiren çalgılara ve oradan da ezgi çalınabilen ve herkes için çalınması kolay olan (metalofon, ksilofon) çalgılara kadar birçok çalgı yaş ve sınıf düzeyine göre seçilerek kullanılabilir (Günay ve Özdemir, 2003: 72).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen öğrencilerin yeterliklerini kazanmaları için onları destekleme sorumluluğunu taşır (Savaş, 2007: 538-539). Öğrencileri desteklemede öğretmen için en iyi yol, öğrencinin konu hakkında ne bildiklerini değerlendirmek ve buradan başlamaktır (Küçükahmet, 2007: 92). Senemoğlu'na (2009: 383) göre de ön öğrenmeler, yeni öğrenilecek

birime başlamadan önce tamamlanmalıdır. Böylece öğretmen, öğrenme ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilerin yeni ve önceki bilgileri arasında anlamlı bağlantılar kurmasını sağlayarak öğrencinin aktif katılmalarına yardımcı olur (Duman, 2008: 69). Ancak Özçelik (2010:125) bugünkü okul durumlarında bir ünite yeterli düzeyde öğrenilmeden başka bir üniteye, bir ders yeterli düzeyde öğrenilmeden bunun devamı olan başka bir derse geçilmekte olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla ön koşul öğrenmelerde önemli eksiklikleri olan öğrencilerin öğrenmeleri gittikçe zorlaşmaktadır. Bu durum ilköğretim müzik dersi öğretim programının da amacına ulaşmama nedenlerinden biri olarak gösterilebilir (Polat, 2005: 117).

Özet olarak yeni programda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde etkinliklerin niteliği ve niceliği ile ilgili tespitler büyük oranda öğretmenlerin yönlendirmesi eşliğinde öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına bırakılmış ve öğretmenin bu etkinlikleri dikkatlice planlaması gerektiğine vurgu yapılmıştır (TTKB, 2007: 8). Burada yine öğretmenin öğrenci kadar ve hatta öğrenciden daha fazla yaratıcı olması gerektiği gözlenebilmektedir. Öğretmenin öğrenci seviyesini doğru tespit edebilmesi, etkinlikler esnasında sınıfı daha dikkatli yönetebilmesi, etkinlikleri zaten çok kısıtlı olan ders saati içine sığdırabilmesi, ders kitabını destekleyecek çoklu ortam teknolojilerini etkinlikle kullanabilmesi, dersini diğer disiplinlerle ilişkilendirebilecek donanımda olması, genel ve özel öğretim yöntemlerine hakim olması (özellikle Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemleri) ve özellikle Anadolu'da oldukça kısıtlı olan ders dışı etkinlikler için gerekli sosyal çevre şartlarını sağlama becerisine sahip olabilmesi gibi önemli konular, programın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin önemli bir bölümünü yansıtmaktadır (Aksu, 2010: 174).

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde müzik dersine ve müzik öğretmenlerine ilişkin yürütülen araştırmalar incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma müzik ile ilgili çalışmaların eğitim alanında ne boyutlarda incelendiği konusunda önemli bilgiler vermektedir. Günümüze değin yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim müzik eğitiminde karşılaşılan sorunların işlendiği çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. İlköğretimde müzik eğitimi ve öğretimi uygulamasında müzik öğretmenlerine ve müzik öğretim programına odaklanan başlıca çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Müzik Öğretmenlerine Odaklanan Araştırmalar

Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşlerini konu edinen Umuzdaş ve Levent (2012) Antalya ili Kepez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 30 müzik öğretmeni ile serbest mülakat yöntemini kullanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmenleri; en son yapılandırılan 2006 müzik öğretim programını kullanışlı bulmakla beraber, var olan bazı sorunlar nedeniyle uygulama zorlukları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların başında, kalabalık sınıflar, müzik ders süresi ve fiziki şartların yetersiz olması gelmektedir.

Tanyeli (2007), müzik öğretmenlerinin müzik dersinde karşılaştıkları sorunları, demografik özellikleri (cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, ana dal, bulunduğu yerleşim yerinden memnuniyet durumu) doğrultusunda belirlemeye çalışmıştır. Betimsel nitelik taşıyan çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerindeki (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Şanlıurfa ve Siirt) ilköğretim okullarında görev yapan 121 müzik öğretmenine kişisel bilgiler ve sorunlara yönelik iki bölümden oluşan anket uygulaması yoluyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmanın önemli bulguları arasında: Müzik dersinde yaratma etkinliğine öğretmenlerin %90'nının ders saatini yetersiz bulmaları gerekçesiyle yeterince yer vermedikleri, yarıya yakınının ise hiç yer vermediğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların

başında okuldaki araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, müzik dersi öğretim programındaki kuramsal bilgilerin çok olması ve öğrencilerin bu bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilirliğini benimsenememesi yer almaktadır. Ayrıca ders kitaplarının hedeflere ulaşmada yetersiz olması, ayrı bir müzik dersliğinin olmaması gibi pek çok faktörün müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar konusunda etkili olması göze çarpmaktadır. Sözü edilen sorunların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişmemesi sorunların ortak olduğu düşüncesine tanıklık etmiştir.

Brahmstedt ve Brahmstedt (1997) Çin'deki Müzik öğretmenlerinin rollerinin okuldan okula –özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasında- değiştiğini ancak Çinlilerin müziğe çok önem verdiklerini belirtmektedir. Çin'de müzik eğitimi erken yaşlarda başlamaktadır. 5-12 yaş arası çocukların müzik eğitiminde hem müzik uzmanları hem de müzik öğretmenleri rol almaktadır. Çoğu şehir okullarında, müzik grubu programları ilkokulun son sınıfından itibaren başlamaktadır. Birçok şehrin özel ve resmi okullarında seçilmiş öğrenciler, okul sonrası sanat programlarında sanat bilimleri üzerine eğitim almaktadır. Gün geçtikçe artan şekilde son sınıf öğrencileri özel çalgı dersleri almaya başlamışlardır. Çoğu öğrenci özel telli çalgılar ve piyano derslerini çok küçük yaşlarda hatta bazıları okul çağından önce almaya başlamışlardır. Telli çalgılar programları yeni kurulan özel okullarda mevcuttur. Bu okulların bazıları müzik dışında diğer sanat dallarını da okul programlarına eklemişlerdir. Müzik öğretmenleri ilkokulda haftada iki kez sınıfa girerler ve sınıf öğretmenlerinin daha sonra devam ettireceği etkinlikleri başlatırlar. Okullarda kullanılan Çin müzik kitapları geleneksel Çin Halk Müziği ve Batı müziğinin karışımıdır. Köy okullarında müzik dersine sınıf öğretmenleri girmektedir. Mezun olan müzik öğretmenlerinin çoğu şehir merkezinde çalışmaktadır. Müzik öğretmenlerinin maaşı ülkedeki diğer mesleklere göre daha alt seviyededir. Öğretmenler bu nedenle devlet okulları yerine özel okullarda çalışmayı tercih etmektedir.

Göğüş (2008) İlkokullardaki müzik eğitimiyle ilgili daha somut ve gerçekçi fikirler edinmek amacıyla öğretmen görüşlerine dayalı 204 sınıf öğretmeni ve 20 müzik öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Bursa merkez ilçelerindeki 20 ilköğretim kurumunda görev yapan ve bu araştırma için görüşlerine başvuru alan 204 sınıf öğretmenin müzik derslerinin verimli bir şekilde yürütülemediğini (%46), diğer kısmının da (%46) “kısmen” verim alınabildiğini belirtmişlerdir. 4.

ve 5. sınıfların müzik derslerini yürüten 20 müzik öğretmenin ise yine yarısı “kısmen” verim alınabildiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak her iki grup öğretmen tarafından da genellikle “sınıf öğretmenlerinin yeterli birikime sahip olmadıkları” gösterilmiştir. Sözü edilen sınıf öğretmeni-müzik öğretmeni işbirliğiyle, çocuğun çok daha etkili ve verimli bir müzik eğitimi alması sağlanarak yaratıcılığının, beğenilerinin, giderek kişiliğinin gelişimi sağlanması beklenmektedir.

Trabzon ili genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, müzik dersinin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar konusunda da Yazıcı (2009), müzik dersinin ilköğretim okullarındaki uygulanırlığının saptanmasına odaklanmaktadır. Araştırma boyunca nicel araştırma yöntemini kullanırken bir tane açık uçlu olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan anket formu 107 müzik öğretmenine uygulamıştır. Araştırmanın bulguları arasında katılan öğretmenlerin mesleklerini bir başkasına önermemesi (%40,7); müzik dersliğine ihtiyaç duyması (%90,7); çok az kısmının (%5,8) öğretim programını tam olarak uygulayabilmesi, müzik öğretim programı uygulanma yetersizliğinin görünen kanıtları olarak sunulmuştur. Ayrıca müzik öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimini, mesleklerinde uygulayamamaları ya da kullanamamaları (%55,8), lisans eğitiminde verilen müzik eğitiminin daha çok mesleğe yönelik olması gerekliliği yönünde önemli bir sonuç belirtmektedir. Öğretmenlerden çok az kısmının (%1,2) öğrencilerin müzik dersini diğer dersler gibi önemseyemediğini düşünmesi, velilerin kendileri ile veli toplantılarında görüşmediklerini belirtmesi (%51,2) ve toplumun müzik öğretmenlerine diğer öğretmenlere nazaran daha az önem veriyor görüşüne katılmayan öğretmenin bulunmaması; müzik öğretmenlerinin iş motivasyonu yönünden olumsuzluğu ile paralellik göstermiştir.

Jank (2009) Almanya’da müzik eğitimi ve araştırmacılarının müzik eğitime yönelik uygulanan politikaların farkında olmadığını ve politika gerçekleştirme sürecinde kendilerini aktif katılımcı olarak görmediklerini belirtmektedir. Gençlerin müzik kültürü ile müzik eğitimi arasındaki uyumsuzluk, okullardaki müzik eğitim seviyesinin giderek düşmesi, öğrencilere gösterilen müzik içeriği ile öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgisiz olması, müzik eğitiminin yararlarının etkili bir biçimde benimsenmemesi, Almanya’daki müzik eğitiminin düşüşünün sebepleri arasında gösterilmektedir. Geleneksel olarak aktarılan

teorik müzik bilgisine öğrencilerin ilgi göstermedikleri, müzik eğitiminin işlenen konular ve etkinliklerden dolayı istenen düzeyde gerçekleşmediği belirtilmektedir. Son zamanlarda çalgı öğretiminin giderek yaygınlaştığı okullarda ise öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha katılımcı hissettikleri vurgulanmaktadır.

Öztürk (2006) de müzik eğitiminde yer alan sorunları 11 öğretmen ve 330 öğrenciye anket uygulaması yoluyla ele almıştır. Araştırma Ünye ve Fatsa ilçelerinde yürütülmüştür. Bu araştırma iki yönlü olarak ele alınabilir. Öğretmen açısından ele alındığında imkân, süre, öğretim programı, araç-gereç, fiziki yapı, şarkı dağarcığı ve birinci kademedeki alınan müzik eğitiminden kaynaklanan birtakım sorunların bulunması müzik eğitiminin bütünlüğüne yönelik aksaklıklarının yaşandığını işaret etmektedir. Öğrenciler açısından ele alındığında evde ailesiyle birlikte dinlenen müzik türünün popüler kültür ürünlerinin ve kitle iletişim araçlarının etkisiyle müzikal algı ve seçicilikte etkili olduğu, flüt dışında çalgı aleti çalamadıkları, müzik öğretmenlerinin sınıfta müzik aleti kullanmadıkları belirtilmektedir.

Külah (2007), Müzik öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve karşılaştıkları güçlükleri incelediği çalışmada Erzurum ilinde görev yapan 20 müzik öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; müzik dersinin daha verimli işlenebilmesi için ayrı bir dersliğe ve piyanoya ihtiyaç olduğu, teknolojiden faydalanılması gerektiği, öğrencilerin müzik dersindeki başarılarının diğer derslerine de olumlu yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin müzik etkinlikleri konusunda ders materyallerini sağlamada yetersiz olduğu, müzik dersine ilişkin yaklaşımlarının olumsuz olduğu, müzik ders saatinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Van ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin, sınıf ortamında ve ders dışı etkinliklerde hangi çalgılardan yararlandıkları araştıran Çağlak (2008) anket sorularının, 29 müzik öğretmeni tarafından yanıtlanmasını sağlamış ve çalgılardan yararlanma durumları belirlemeye çalışmıştır. Tarama modeli çerçevesinde yapılan betimsel çalışmada Van ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin, lisans programlarında eğitimini aldıkları çalgıları, sınıf ortamında, arzu edilen seviyede kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin tamamının müzik derslerinde çalgı kullandığı; ders dışı etkinliklerde ise büyük bir kısmının (%75,

86) çalgı kullanmayı tercih ettiği tespit edilmesine rağmen elektronik org, gitar ve bağlama çalgısını tercih eden öğretmenlerin, kendi ana çalgılarından çok, bu çalgılara başvurdukları değerlendirilmektedir. Ana çalgıları ile oluşturdukları repertuara gerçek yaşamda sıklıkla yer vermedikleri bunun nedeninin ise, Van ilindeki yaygın müzik kültürünün, müzik öğretmenlerinin lisans programlarında aldıkları eğitimde kullanılan materyallerle örtüşmemesi olarak düşünülmektedir.

Bernard (2009) ilköğretim müzik öğretmenlerinin öğretim tercihleri üzerine yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim müzik öğretmenlerinin hangi profesyonel gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını ve istediklerini belirlemektir. Çalışma Amerika'da, 479 ilköğretim müzik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucu, ilköğretim müzik öğretmenlerinin öğretim çalışmalarındaki profesyonel gelişim ile öğrendikleri çeşitli strateji ve yöntemlerle işbirliği içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilköğretim müzik öğretmenlerinin profesyonel gelişim çalışmalarına Orff, Schulwerk ve Kodály yöntemleri, teknolojiyle öğretme, proje temelli öğrenme ve ödevlendirmeyle devam etmek isteklerini göstermektedir. Sonuçlar ilköğretim müzik öğretmenlerinin profesyonel gelişimin içerik-özellik ve performans altyapılı olması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. İlköğretim müzik öğretmenleri pek çok profesyonel gelişim etkinliklerinde yer almaktadırlar. Müzik dersi öğretim programıyla ilişkili olmayan profesyonel gelişim genellikle öğretmenler tarafından anlamsız ve alakasız görünmektedir.

Bulut (2008) ilköğretim II. kademe müzik öğretmenlerinin, geleneksel müziklerimizin öğretiminde ne gibi sorunlar ile karşılaştıklarını tespit etmek ve tespit edilen sorunlarının çözümüne yönelik öneriler sunmak amacıyla Ankara ili ve ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarının II. kademesinde görev yapan 91 müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Betimsel yöntem kullanılarak durum tespiti yapılan çalışmanın sonuçları üç ana başlık altında toplanmıştır. Birincisi Müzik öğretmenleri, lisans eğitiminde almış oldukları Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği eğitimini, ilköğretim II. kademe müzik derslerine yansıtılmalarındaki sorunlardır. Buna göre müzik öğretmenleri Lisans eğitiminde edinmiş oldukları Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği repertuarını ilköğretim II. kademe müzik derslerinde kullanamamaktadır. İkincisi, Müzik öğretmenleri, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, müzik derslerinde, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziğine ilişkin yaklaşımlarına yöneliktir. İlköğretim II. kademe

öğrencilerinin, müzik derslerinde, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği repertuarından seçilen örnek eserleri öğrenmeye, söylemeye ve dinlemeye istekli olmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri öğrencilerin söz konusu eserleri öğrenmede, çalmada zorluk yaşadığı yönündedir. Son olarak Müzik öğretmenleri, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziğinin, programdaki konularına ve yıllık ders planındaki ağırlıklarına, ders saatine, konuların öğretiminde kullanılan araç-gereç yeterliğine ve eğitim ortamına yönelik benzer sorunlar yaşamaktadırlar.

Cox (1999) ortaokul müzik öğretmenlerinin (1) öğretim programı, (2) bir kariyer olarak müzik öğretmenliği, (3) kişisel müzik hayatları ile kişisel olarak müzik yaşamları arasındaki kesişmeler (4) müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları engelleyici ve destekleyici faktörler ile ilgili görüşlerini küçük bir araştırma grubu çerçevesinde gerçekleştirmiştir. Öğretmenler okullara kişisel olarak katkıda bulunmaktadır. Bunun çabanın takdir edilmesinin az olduğu belirtilmektedir. Ana problemin bu olduğu belirtilmektedir. İngiltere’de devlet okullarında kentsel bölgede görev yapan on müzik öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan Müzik öğretmenleri dört kadın altı erkek çoğunluğu 10- 25 yıllık öğretmendir. Araştırmacının bireysel olarak yaptığı görüşmeler ses kayıt cihazına aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen özgürlüğünü sağlayacak şekilde görüşme yapılmıştır. Verilerin analizi sırasında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimleri bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Öğretim programından kaynaklanan zorlukları müzik öğretmenleri deneyimlerinden dolayı aşmaktadır. Ancak öğretmenlerin kariyer fırsatları kısıtlanmıştır. Öğretmenler çok ağır şartlarda çalışmasına rağmen bu özverinin karşılığında maddi ödül almamaktadır. Müzik diğer derslere göre hep ikinci planda tutulmaktadır. Uzun çalışma saatleri kalabalık sınıflar gürültü karşılaştıkları zorluklar arasındadır. Yetenekli öğrencilerle müzik yapmak öğretmenleri motive eden tek olumlu faktör olarak gözükmektedir. Bu nedenle İngiltere’deki müzik öğretmenlerinin mesleki doyumlarına ulaşmadıkları belirtilmektedir.

Bu araştırmalardan farklı olarak Gün (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin müzik dersine ilişkin yaklaşımlarını müzik öğretmenlerinin katılımı ile incelemiştir. Tarama modeli ile şekillenen araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik tutum ölçeği 36 müzik öğretmenine uygulanarak

değerlendirmeye alınmıştır. Müzik öğretmenlerinin, okul müdürünün, müzik dersi için gerekli teknik araç-gereç (bilgisayar, tepegöz, projeksiyon, CD, VCD vs.) ile müzik aletlerini (org, bağlama, ritim çalgıları vs.) sağlamadığı; buna karşın etkinlikler için gerekli teknik araç-gereci (mikrofon, ses sistemi cihazları vs.) sağladığı görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin, okul müdürünün, eksikliklerin giderilmesinde önceliği başka derslere verdiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin, okul müdürünün, müzik dersini gerekli görmesi konusunda “kararsız” oldukları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin, okul müdürünün müzik dersine ilişkin tutumunun öğrencileri ve öğrenci velilerini etkilediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin, okul müdürü tarafından öğrenci velilerine müzik dersinin öneminin vurgulanmadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

2.8. 2. Müzik Programına Odaklanan Araştırmalar

İlköğretim müzik öğretmenlerinin ders işleme yöntemlerini tespit etmeyi, yeni program ve kitaplar hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan Nacakcı (2010), İç Anadolu, Karadeniz, Akdeniz, Ege, Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan 70 müzik öğretmenine “Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Anket” uygulamıştır. Betimsel araştırma yöntemi ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerini yeterince kullanmadıkları, programı öğretmen merkezli bildik yöntemlerle uyguladıkları, bu tür ders işleme biçimlerini kendilerine ders işleme modeli olarak benimsediklerini açıklamaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları, bireysel farklılıkları gözetilenlere ise; daha çok yetenekli çalgı çalan öğrencilere zaman ayırdıkları ve ders dışında birebir ve grup çalışmaları yaptıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından “Müzik Ders Kitabı”nın olmaması derslerin uygulanması bakımından büyük bir eksiklik olarak görülmesi önemli bulgulardan biridir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun kitaplardaki şarkı ve türkülerin, seviyeye uygun daha farklı güncel şarkı ve türküler olması gerektiği görüşünde birleştikleri ifade edilmektedir.

Mills, (2001) Çoklu Zekâ Kuramı'na odaklı ilköğretim okulunda Müziksel zekânın gelişimini belirlemek amacıyla durum çalışması modeli kullanmıştır. Bu amaçla çalışmaya, Florida'da yer alan merkezi bir okulda 4 öğretmen ve 54 aile katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme ve gözlem formu ile veri toplanmıştır. Eğitim Müzik dersi öğretim programında Çoklu Zekâ Kuramı'na yer verilen okulda katılımcı öğretmenler kendilerinin müziksel deneyimler açısından eksikliklerinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu eksikliklerin nedeni olarak öğretmenlerin bazıları bunu dış faktörlere (ilköğretimdeki müzik eğitiminin diğer önemli akademik derslerin yanında yeteri kadar önemsenmemesi) bağlamıştır. Ancak müziksel etkinliklerin bir sınıftaki genel olarak öğrenme ortamını iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından Müziksel zekâ öğrenme stratejileri İlköğretim müzik eğitiminde verimlilik sağlanması için, etkili öğretim stratejileri ve öğrenme etkinlikleri arayışında olan yetenekli müzik öğretmenlerine büyük görev düştüğünü, çocuklardaki güven eksikliği ve müzikle ilgili deneyimsizlikler gibi iç faktörlerin, ilköğretim müzik programını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Çocukların sadece pasif deneyimlerle yetişmeleri sonucunda, müziksel yeteneklerinin gelişmesini olanaksız bulduklarını belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin sürekli müzik yaparak çeşitli öğrenme etkinlikleri içinde tutulmaları gerektiğini ve bir deneyimin niteliğinin sadece bir test puanıyla yargılanmamasının önemine dikkati çekmiştir.

Gençel-Ataman ve Okay (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Balıkesir İli Merkez İlköğretim okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın verileri yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak Balıkesir İli Merkez İlköğretim okullarında görev yapmakta olan 10 müzik öğretmeninden elde edilmiştir. Yapılan çalışmada dört ana bulgu ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki müzik öğretmenlerin tümü, geleneksel öğretim programlarına göre yapılandırmacı programın öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri açısından sunduğu olanaklara ilişkin olumlu görüş sunmalarına rağmen öğretmenlerin yarısı yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal altyapısı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir. İkinci bulgu ise, öğretim programının öğrencilere müziği zevk alarak öğrenebilmeleri açısından geniş olanaklar sağladığını ortaya çıkarmaktadır. Diğer bulgu, değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci

katılımı ile gerçekleştiği ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağladığına dikkat çekmektedir. Son olarak Müzik dersi öğretim programının uygulanma sürecini olumsuz olarak etkileyen en önemli faktörlerin sınıf ortamlarının, müzik ders saatlerinin ve müzik dersi ile ilgili araç-gereç eksikliklerinin olduğu göze çarpmaktadır.

Kırmızıbayrak (2009) ilköğretim okulları Müzik ders programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada Genel Tarama Modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, Kars ili düzeyindeki ilköğretim okullarında görev yapan 17 müzik öğretmeni, 57 müzik öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere 43 maddelik 5'li likert türü bir ölçek uygulanarak sonuçlar, programın: kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında ele alınmıştır. Kazanım boyutunda öğrenciler öğrendikleri bilgilerle müzik yapma ve araç, gereçleri kurallarına uygun kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumları boyutunda ise programın mevcut sınıflarda amacına ulaşarak işlenemediği dikkat çekicidir. Verilen konuların haftalık bir ders süresince uygulanmadığı yönündedir. Değerlendirme boyutunda ise Öğrenciler sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (güven, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, takım çalışması v.b.) ile de değerlendirilmekte olduğu belirtilmiştir.

Polat (2005) ilköğretim ikinci kademe müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüş ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik olarak 65 müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde öğretim programının devlet okullarında amaçlarına ulaşamadığı, müzik öğretmenlerinin çok az bir bölümünün öğrencilerin müziği oluşturan temel öğeleri bildiğini ve müzik yaparken bu temel öğelere özen gösterdiğini belirtmektedir. Bunun nedeni olarak da öğrencilerdeki alt yapı yetersizliğini, müzik dersliğinin olmayışını, veli, öğrenci ve idarenin ilgisiz tutumu olarak göstermiştir.

Edele (2011) genel programında yer alan ilkokul müzik programlarının gelişimi isimli çalışmasında, Amerika'da ilkokul müzik programının kalitesini kontrol etmek ve öğretmenlerin öğretim programını kullanıp kullanmadığını araştırmayı amaçlayan çalışmasında, öğrenci anketleri, öğretmen görüşmeleri ve öğretmen gözlemlerinden yararlanmıştır. Ebeveynlerinden izin alınarak ve ebeveynleri bilgilendirilerek 4. 5. ve 6. sınıflarda yer alan üç farklı okuldaki 84

öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere uygulanan 23 soruluk anket katılımcıların müziksel gelişimlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Öğretmen görüşmeleri ise sözü edilen üç okulda görev yapan üç müzik öğretmeni ile 45 dakikalık görüşme yapılmış ve öğretmenler A, B, C şeklinde kodlanmıştır. Görüşmenin odağını öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile programın öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılaması oluşturmaktadır. Gözlemler de öğretmenlerin öğretim sürecini nasıl şekillendirdiğine ilişkin görüşmelere yardımcı olması amaçlanmıştır. Araştırmanın önemli bulgularına göre müzik dersi öğretim programının tüm okullarda birbirinden farklı uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hazırladığı ders planları ve öğretim yöntemleri arasında benzerlik bulunmadığı vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler öğretim programını uygulamak yerine kendi yöntemlerini kullanmaktadır. Bu durum okullar arasında uyumsuzluğa neden olmakta, öğrencileri ve kaliteli müzik eğitimi olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir.

Kırcioğlu (2011), 2007 yılında yürürlüğe giren Müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun değerlendirilmesi amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılında Edirne ilindeki 57 müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmada, kazanımların, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak nitelikte olmadığı görüşü birçok öğretmen tarafından ortaya konmuştur. Ayrıca kazanımların öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratma, ekip ruhu geliştirme konusunda yetersiz olduğu görülmüştür. Daha kapsamlı bir bakış açısıyla müziksel becerilerin tümünün geliştirilmesine yönelik uygulamalara yeterince yer verilmediği, kuramsal bilgilere ağırlık verilmemiş olduğu ve öğrencilerin, belirlenen kazanımların büyük bir kısmında yeterlilik gösterme konusunda sorun yaşadıkları gibi birçok konuda programın hedeflerine ulaşmadığı sonucuna varmıştır.

Aksu (2007) Erzurum ilinde bulunan rastgele seçilmiş 21 ilköğretim okulunda doktora çalışmasını gerçekleştirmiştir. Müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyini belirleme amacıyla çalışmada, tarama (survey) modelini kullanmıştır. Çalışmada, 22.04.1994 tarihinde kabul edilen İlköğretim 8. sınıf müzik programındaki öğrenme etkinliklerinin organizasyonu ve işletilmesi ile ilgili sorunları tespit ederek, programın bilişsel alan, devinimsel alan ve duyuşsal alan hedeflerinin üçünü bir arada değerlendirmiştir. Bu amaçla, 426 öğrenciye

2005-2006 Eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretim yılının başlangıcında, dönem içinde ve sonunda, her alan için ayrı ayrı hazırlanan test ve formları uygulamıştır. Bunun yanında informal gözlem tekniğinden yararlanmıştır. Çalışmada ilköğretim 8. sınıf müzik programının uygulanması aşamasında öğrenme etkinliklerinin organizasyonunda ve işletilmesinde önemli sorunlardan birinin müzik derslerinin, diğer sanat ve spor içerikli derslerle beraber, çok yanlış yorumlanan ders önem hiyerarşisinde en altta görülmesi ve bu durumun öğretmenlerin ve öğrencilerin bu derslere olan ilgilerini azaltması dikkate değerdir. Ayrıca Programın duyuşsal alan hedeflerine ulaşmada başarılı olduğunu ancak öğrencilerin zaten sürece girerken müzik dersine karşı olumlu bir ilgiye sahip oldukları ve eğitim-öğretim sürecinde bu ilgiyi korudukları belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde müzik öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların çoğunluğunun müzik öğretmenlerinin uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlara odaklanıldığı görülmektedir. Müzik programına yönelik yapılan araştırmalarda ise program hakkında öğretmen görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sorunlara ilişkin benzer fikirde olması, programa ilişkin çalışmalarda da programın amacına ulaşmadığı ve kazanımların gerçekleşme düzeyinin düşük olması sonuçlarının ağırlıkta olması müzik eğitiminin çeşitli boyutlarda ele alınıp, derinlemesine incelenmesini gündeme getirmektedir. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda müzik dersi öğretim programının uygulama sürecinin farklı bir yöntemle ele alınmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın modeline ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Daha sonra araştırma bağlamı ve katılımcılar, verilerin elde edilmesi, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, araştırmacının rolü ile ilgili yapılan işlemlerin ayrıntılı açıklamaları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır (Ekiz, 2003: 27). Söz konusu araştırmalar, olayların anlamı ve katılımcıların dışa vurdukları eylemler üzerine odaklanmaktadır. Amaç zengin tanımlamalar ve betimlemeler yapmaktır. Uzun anlatımlar sayısal olarak ifade edilmek yerine, doğal ortamda gerçekleştiği şekilde kayıt altına alınır (Büyüköztürk, 2010: 256, 257). Bu inceleme sırasında da, müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlamlar, kavramlar üzerinde durulmuştur. Anlatımlardaki detay ve zenginlikten yararlanılarak ortamın, insan davranışlarının yansıtılmasına çalışılmıştır.

Araştırma, nitel temele dayalı olarak yürütülen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması (case study), “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren bir yöntemdir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2008, 77). Bogdan ve Biklen (1998: 54) durum çalışması desenini en iyi betimleyen metaforun huni olduğunu dile getirmiştir. Bu metafora göre çalışmanın başlangıcı geniş uçtur. Başlangıç olarak araştırmacılar araştırmacının öznesi ve kaynağı olabilecek olası yerler ile insanları araştırırlar. Çalışmak istedikleri konumu bulurlar, alanın uygulanabilirliği ve veri kaynaklarının amaçlarına uygunluğu ile ilgili yargıda bulunurlar. Nasıl ilerlenebileceği ve neyin uygulanabilir olduğu konusunda ipucu ararlar. Bu amaçla veri toplamaya başlarlar. Topladıkları verileri gözden geçirir ve çalışmayla nereye ulaşacaklarını belirler. Zamanın kullanımı, kimlerle görüşüleceği ve derinlemesine neyin çalışılacağı konusunda karar verirler. Araştırmacı süreç içinde araştırma desenini şekillendirmeye devam edebilir. Genelde yapılacak çalışmaları belirlenen odak yönlendirir. Huninin dar ucu ise çalışmanın odağı olarak düşünülebilir.

Gall, Gall ve Borg'a (1999: 289-290) göre durum çalışmaları farklı sosyal olguları “betimlemek”, “açıklamak” ve “değerlendirmek” amacıyla yapılmaktadır. Betimleme amaçlı durum çalışmasında temel amaç, güncel bir olgunun açık olarak kavramsallaştırılması ve betimlenmesidir. Bu yolla okuyucuya betimlenen olgunun gerçek ortamına ilişkin bir görüş oluşturma olanağı sunulur. Açıklama amaçlı durum çalışmasında temel amaç, özel bir durumu açıklamaktır. Araştırmacı, durum ya da durumlarda yer alan olgular arasındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışır. Değerlendirme amaçlı durum çalışmasında temel amaç, olguya karar verme ve kesinleştirme kapsamında değerlendirme yapmaktır (Akt. Çengelci, 2010: 64). İlköğretim okullarında müzik eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini müzik öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimleme amaçlı durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir.

Durum alışmaları kendi içinde birçok araştırma desenine sahiptir. İlgili araştırma desenleri incelendiğinde, bu araştırmada bütüncül tek durum desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Şimşek ve Yıldırım'a (2008: 290) göre bütüncül tek durum deseninde bir birey, bir kurum, bir program ya da bir okul gibi tek bir analiz birimi söz konusudur. Bütüncül tek durum deseni üç durumun varlığında kullanılabilir. Bunlardan birincisi iyi formüle edilmiş bir kuramın doğrulanması ya da çürütülmesinin amaçlandığı durumdur. İkinci olarak genel standartlara uymayan, aykırı ya da kendine özgü durumların çalışılmasında bu desenden yararlanılmaktadır. Üçüncü ve son olarak daha önce hiç kimsenin çalışmadığı ya da ulaşmadığı durumlar bu desene alışlabilmektedir. Alan yazında Müzik dersi ile ilgili kuramsal bilgi ve araştırma sonucu bulunmasına karşın, Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak derinlemesine durumu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada, Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirmek amacıyla bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Araştırmanın alışma alanını Batı Anadolu'da Şehir merkezi ve merkeze bağlı köylerinde bulunan, devlete bağlı ilköğretim okullarında 2011-2012 ders yılında görev yapmakta olan Müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak Müzik öğretmenlerinin seçiminde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların çalışılmasına olanak vermesi açısından ve pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010: 100). Amaçlı örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda kullanılmaktadır.

Çalışmada araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin saptanmasında özellikle etkili olduğu düşünölen "Kartopu Örnekleme" tekniğine başvurulmuştur. Müzik öğretmeni sayısının çalışma alanında az olması, ulaşılan diğer müzik öğretmenlerinin görüşme için yeterli zamanlarının olmadığını ifade etmesi gibi nedenlerle Kartopu Örnekleme tekniği kullanılmıştır. Patton'a (2002: 141) göre Kartopu Örnekleme tekniğinde süreç: "Bu konuyla

ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusuyla başlar. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler bir kartopu gibi büyüyerek devam eder. Bu amaçla görüşme sonrasında her Müzik öğretmenine benzer soru sorulmuş, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen 10 Müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Patton’a (2002: 244) göre, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne yönelik olarak bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırmacının: (1) Neyi bilmek istediğine, (2) Araştırmanın amacına, (3) Kullanışlı ve yararlı olma durumuna, (4) Mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlıdır. Araştırmanın geçerliği, anlamlılığı ve sağladığı bakış açıları, seçilen durumlardan zengin içerikli bilgi toplama sayesinde gerçekleşir ki, burada araştırmacının gözlem ve görüşme yapabilme yeteneği, araştırmanın örneklem büyüklüğünden daha önemlidir.

3. 2. 1. Bağlam

Araştırmanın kapsamı Batı Anadolu’da yer alan bir il merkezi ve merkeze bağlı köylerdir. Sözü edilen çalışma alanı, göç alan bir bölgedir. Farklı illerden gelen öğrencilerin bir arada olması kimi öğretmenlerce kültürel zenginlik olarak görülmüştür. Bu düşünceyi destekleyen katılımcının ifadesi şöyledir:

Okulum il merkezinde göç alan bir bölgede olduğu için her yöreden öğrencim var. O da dersime zenginlik katıyor. Çocuklar dersimde kendi yörelerinin türkülerini söylüyorlar. Dersin son beş on dakikasında isteyen öğrenci türkü söylüyor. Hep birlikte söylüyoruz. Güzel oluyor. (Pınar)

Öğretmenlerin bir bölümü ise farklı illerden gelen öğrencilerin bir arada olmasının öğrencilerde uyum problemine neden olduğunu belirtmektedir. Bu konuda diğer bir katılımcının ifadesi belirtilmektedir.

Okulumuza sadece yerleşim bölgesinden öğrenci almıyoruz. Hani çok uluslu derler ya öğrenciler çok farklı bölgelerden geliyorlar. Ekonomik gelirleri farklı sınıflar bulunuyor. Farklı illerden buraya göç etmiş ailelerin çocukları da bulunuyor. Bir yerde askeri ücretle çalışan; diğer yerde hâkim, savcı, doktor, mühendis çocuklarının olduğu sınıflar yer alıyor. Gelir durumu çocukların derse olan ilgilerini ortaya çıkarabiliyor. Gelir düzeyi çok iyi olan çocuklar özel ders alıyor, dershaneye gidiyor. Sosyal aileler çocuklarına çalgı dersleri, yüzme dersleri aldırıyor. Çocuk daha sosyal oluyor. Anne babalar sadece askeri ücretliyse zaten ev giderlerini zor karşılıyorlar. Özel olarak çocuğu ne dershaneye ne de sosyal faaliyetlere gönderebiliyorlar. O bile çocuğun gelişiminde değişik gelir düzeyindeki iki çocuk arasında çok farklılık gösterebiliyor. Bunun yanında

aile ilgisiz çocuklar ilgisiz olabiliyor. Ailesi boşanmış çocukla ilgilenmiyor, o yüzden çocuk kendi başına büyümüş, kendi başına kararlar almış bu nedenle ders çalışmamış, sorumluluklarını yapmamış. O yüzden davranış problemleri yaşıyoruz. (Mine)

Yukarıdaki ifade ile katılımcı farklı bölgelerden gelen öğrencilerin, aileleri arasındaki farklılıklara dikkati çekmektedir. Araştırma yapılan okullardaki velilerin eğitim düzeyi genellikle ilköğretim düzeyinde olup, lise ve üniversite mezunu veliler azınlıktadır. Velilerin ortak beklentileri öğrencilerin gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesidir. Bu durumu Gülin öğretmen: “Bütün aileler her ailede olduğu gibi çocuklarının iyi okulları kazanmasını, iyi yönlendirilmesini bekliyorlar.” şeklinde özetlemektedir. Fabrikalarda çalışma olanağının yoğun olmasından dolayı velilerin büyük bir bölümü işçi olarak çalışmaktadır. Velilerin çalışma koşullarının zorluğu öğrencilerle ilgilenmelerini olumsuz etkilemektedir. Pınar öğretmen: “Velilerin öğrencilerden beklentileri var ama yaptıkları bir şey yok. Çocuklara ilgi göstermeden bir şekilde bazı ihtiyaçlarını karşılamadan ‘soruları doğru yap, sınavları kazan’ demeleri bana pek mantıklı gelmiyor.” diyerek ilginin yetersiz olmasından kaynaklanan rahatsızlığını dile getiriyor.

Çalışmanın yapıldığı bölgede ulaşım sorunu yaşanmamakla birlikte bazı okullara öğrenciler servis kullanarak gelmektedirler. Bu durum ders sonrası müzik etkinliklerine öğrenci katılımı konusunda müzik öğretmenlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Gülin öğretmen: “Servisi olanlar iki buçukta servisiyle gitmek zorunda kalıyor. Çocuklarla ders dışı egzersiz yapmak istediğimizde servis sorunu yaşıyoruz. Servisi olan öğrenci velileri çocuklarının katılmasını istemiyor. Müzik etkinliği için ayrıca servis imkânı olsaydı aileler kabul ederdi.” diyerek yaşadığı olumsuzluğu dile getirmektedir.

Müzik öğretmenleri ağırlıklı olarak şehir merkezinde çalışmaktadır. Çalışma alanında bulunan köylerde müzik öğretmeni ihtiyacı bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil olan merkeze bağlı köylerde görev yapan müzik öğretmenlerinin, bulunduğu bölgede uzun yıllar sonunda çalışan ilk müzik öğretmeni olması dikkat çekicidir. Müzik öğretmenlerinden Okan: “Şu an çalıştığım bölgenin ilk müzik öğretmeniyim. Öğrencilerim benden önce öğrenim hayatı boyunca do notasını görmemiş. Ben dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün sınıflarda aynı dersi işliyorum.” diyerek müzik öğretmeni eksikliğinin olumsuz etkisini açıklamaktadır. Müzik öğretmenine olan ihtiyaçtan ve müzik dersinin haftada bir ders saati olmasından dolayı sınıf sayısı az olan okullarda

görev yapan müzik öğretmenleri ders saatini tamamlamak için birden fazla okulda görev yapma sorumluluğuyla karşılaşmaktadır.

3.2.2. Katılımcılar

Araştırmada yer alan katılımcıların altısı kadın, dördü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Şehir merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenler arasında denge oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin kendilerini tanıtan ve müzik öğretmenliğini neden seçtiklerini belirten kişisel açıklamaları verilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri gizlenmiş, yerine araştırmacı tarafından başka isimler verilmiştir. Verilen isimlerin, kişilerin gerçek ismine veya kişiliğine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan müzik öğretmenlerinin mesleki kıdem (yıl), cinsiyet, görev yaptığı bölge, çalıştığı okul sayısı, çalıştıkları okulda Müzik sınıfının durumu ve dersine girdiği sınıf sayısına ilişkin bilgileri Tablo 4. 1.'de; katılımcıların müzik öğretmenliğini neden seçtiklerini belirten kişisel açıklamalarını belirten ifadeleri Ek-1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırma kapsamına alınan müzik öğretmenleri

Öğretmenler	Mesleki Kıdem (Yıl)	Cinsiyet	Görev Yapılan Bölge	Çalıştığı Okul Sayısı	Müzik Sınıfı	Dersine Girdiği Sınıf Sayısı
Pınar	10	Kadın	İl Merkezi	1	Yok	24
Hanife	9	Kadın	Köy	3	Yok	26
Mine	7	Kadın	İl merkezi	1	Var	26
Sinem	7	Kadın	İlçe Merkezi	4	Yok	27
Eda	4	Kadın	İl Merkezi	2	Var	26
Gülin	6	Kadın	İl merkezi	1	Yok	24
Erdem	11	Erkek	İl Merkezi	1	Yok	19
Serkan	13	Erkek	İl Merkezi	1	Yok	28
Atilla	16	Erkek	İl Merkezi	1	Yok	28
Okan	3	Erkek	Köy	2	Yok	28

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Durum çalışmaları kişilerin, olayların, kararların dönemlerin, projelerin, politikaların, kurumlar veya diğer sistemler analizinin bütüncül olarak “bir veya daha fazla yöntemlerle” araştırıldığı bir çalışma olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 2011: 513). Bu düşünce ile veriler, araştırma kapsamına giren müzik öğretmenleri ile derinlemesine bireysel (yüz yüze) görüşmeler yolu ile elde edilmiştir.

Patton’a (2002: 280) göre, nitel araştırmalar için üç tür görüşme yaklaşımı vardır. Bunlardan biri, resmi olmayan-yapılanmamış (informal) sohbet tarzı görüşmedir. Bu tür görüşme soruların kendiliğinden geliştiği bir süreci anlatır. Karasar’a (2009: 168) göre, yapılanmamış görüşmeler daha çok araştırmaların başlangıç aşamalarında, soruna ilişkin önemli değişkenleri saptarken yararlı olurlar. Diğer görüşme türü ise, görüşme öncesinde, araştırmacının görüşmeye yönelik ana çizgileri belirlediği yarı yapılanmamış görüşme türüdür. Kalıplaşmış sorular yerine görüşme kılavuzunda belirtilen ana şekliyle genel bir görüşmenin yapılması esastır (Patton,2002: 280). Ekiz’e (2003: 62) göre bu metod, görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Nitel araştırmalarda kullanılan haliyle görüşmenin üçüncü çeşidi, kalıp haline getirilmiş/yapılandırılmış (standardized) açık uçlu sorularla yapılanıdır (Patton,2002: 280). Eldeki araştırmada, önceden ana çizgileri belirlenmiş ve daha sonra özellikle görüşme esnasında yeni soruların ve sonda soruların eklendiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen bir görüşme türü uygulanmıştır. Görüşme araştırma kapsamına giren müzik öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar ve bu aşamalardaki işlemler ayrıntılı bir biçimde Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2 Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar

1. Alanyazın İncelenmesi
2. Odaklanılacak Durumun Belirlenmesi
3. Analiz Birimlerinin Belirlenmesi
4. Veri Toplama Aracının Belirlenmesi
Müzik öğretmeni ile ön görüşmeler yapılması
Uzman görüşünün alınması
Müzik öğretmenleri ile pilot uygulama yapılması
Görüşme formuna son halinin verilmesi
5. Veri Toplama Süreci
Görüşme ortamının belirlenmesi
Müzik öğretmenlerine rıza formunun verilmesi
Müzik öğretmenleri ile görüşmeler yapılması
Katılımcı izniyle ses kaydının alınması
6. Verilerin Çözümlemesi
Verilerin bilgisayar ortamında düzenlenmesi
Veri setinin oluşturulması
Verilerin kodlanması
Temaların bulunması
Verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

3.3.1. Veri toplama aracı

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla veri toplama aracı olarak *Müzik Öğretmeni Görüşme Formu* kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında kullanılacak soruları hazırlanmadan önce, ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bazılarıyla ilköğretim programlarında yer alan müzik dersinin sağladığı yararlar ve eksiklikleri üzerine açık uçlu sorular yardımıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde öğretmenlerin müzik dersinin öğrenciler üzerine sağladığı olumlu etkilerinin yanında, müzik dersi öğretim programını uygulamaları sürecinde müzik dersine yönelik genel tutumun derslerinin önemsenmemesi yönünde olduğu görülmüştür. Ön görüşmelerden elde edilen izlenimler ışığında asıl görüşmelerde katılımcılara sorulacak ana sorular ve derinlemesine sorular tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine bağlı kalınarak hazırlanan görüşme formunda araştırmanın amacı doğrultusunda müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersinin uygulanışına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde ilk olarak müzik öğretmenleri için hazırlanan sorular, nitel araştırmalarda vazgeçilmez olan üç boyuta temas edecek biçimde oluşturulmuştur. Bu boyutlar: (1) bağlam (context), (2) süreç (process) ve (3) anlam (meaning) şeklinde ifade edilmektedir (Seidman, 1998: 11). Uzman görüşü almak amacıyla her bir soruya ilişkin “Uygun-Uygun değil” satırları eklenmiştir. Soruların amacına uygunluğuna göre değerlendirebilmesi amacıyla beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra sorular içinde araştırmaya ve araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen sorular seçilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesine, farklı yorumlara neden olmamasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşme sürecini kontrol etmek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla “sonda” sorulara da yer verilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda bazı sonda soruların kapsamının geniş olması gerekçesiyle ana soru olmasına karar verilerek değiştirilmiştir. Örneğin, “Çalıştığınız bölgenin dikkatinizi çeken ve sizin uygulamalarınızı etkileyen özelliklerini nasıl açıkladınız?” sorusu bağlama ilişkin hazırlanmış bir soru iken “Müzik dersine ilişkin öğrencilerin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu süreç boyutunda yer almaktadır. Sözü

edilen boyutların müzik öğretmenlerine yansımaları ortaya çıkarmayı amaçlayan anlam boyutunda ise “Deneyimlerinizi temele aldığınızda müzik öğretmeni olmak size ne ifade ediyor?” sorusu yer almaktadır. EK 2’de Müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu örneği verilmiştir. Soruların uygulama sürecini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak iki müzik öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecinde dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara ilk olarak formda yer alan “Çocukluğunuzdan mesleğe başlayana kadar olan süreçte, sizi müzik öğretmeni olmaya yönlendiren sebepleri paylaşabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar doğrultusunda sonda sorulara yer verilmiştir. Pilot uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Görüşme yaptıktan sonra da pilot uygulama yapılan katılımcıların araştırmadan çekilmesi isteğinden dolayı elde edilen veriler çalışmada kullanılmamıştır.

3.3.2. Veri toplama süreci

Veriler, 2011-2012 öğretim yılı bahar ve güz dönemlerinde müzik öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcı müzik öğretmenleri ile güvene dayalı bir iletişim kurulmuştur. Görüşmeler katılımcının kendisini rahat hissedeceği, okul ortamından uzak, sessiz, katılımcının kendisinin belirlediği ortamda gerçekleşmiştir. Süreçte ses kaydı, katılımcıdan izin alınması koşulu ile kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Rıza Formu sunulmuştur. Diledikleri takdirde Rıza Formu’nu imzalayabilecekleri belirtilmiştir. Rıza Formu’nda katılımcıya, kişiye özel bilgileri açıklamada zorlama olmayacağı, verilerin sadece araştırmacının ulaşabileceği güvenli bir ortamda saklı tutulacağı, katılımcının isteği doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazılı doküman haline getirildikten sonra düzeltilebileceği veya paylaşmak istemedikleri kısımların silinebileceği güvencesi verilmiştir. Ayrıca araştırmada gerçek isimlerinin yerine takma bir isim kullanılacağı; kendisini deşifre edecek her türlü unsur, değişik bir isimle ya da örtük olarak ifade edileceği bilgisi sözlü olarak ifade edilmiştir. EK 3’te Müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan Rıza Formu örneği verilmiştir. Müzik öğretmenlerine, araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri bildirilmiş ve görüşme sorularını yanıtlarken gerçek düşünce ve

deneyimlerinden bahsetmelerinin araştırma sonuçlarının geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Görüşme sürecinde, görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Derinlemesine bilgi edinmek amacıyla görüşme sırasında katılımcıların olabildiğince örnekler vererek, ayrıntılı bir şekilde düşüncelerini açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadeler bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Görüşmeler sırasında katılımcılara adlarıyla hitap edilmiş, verilerin çözümlenmesi ve raporlaştırma sürecinde her katılımcıya katılımcıların gerçek isimleri saklı tutularak farklı isimler verilmiştir. Görüşme süreleri katılımcıdan katılımcıya farklılık göstermekle birlikte en kısa görüşme süresi 55 dakika, en uzun görüşme süresi ise 148 dakika sürmüştür. Tüm görüşmelerin ise toplamda 15 saat 50 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Nitel durum çalışmaları nicel durum çalışmalarından farklı özellikler gösterir. Merriam'a (1998: 28-29) göre nitel durum çalışmalarında araştırmacı bir hipotezi denemekten çok görüş geliştirme, keşif ve yorumlama ile ilgilenir. Araştırmacı tek bir olgu ya da duruma yoğunlaşarak olguyla ilgili önemli özelliklerin etkileşimini açığa çıkarmayı amaçlar. Bu amaçla verilerin çözümlenmesi ve yorumlamasında araştırmacının ortama, içindeki insanlara ve ilgilenilen etkinliklere ilişkin betimlemelerine yer verilir. Çalışmanın bulgularını desteklemek amacıyla veriler içinden katılımcıların kendi sözlerine, dokümanlardan doğrudan alıntılara yer verilir. Bu bağlamda verilerin çözümlenmesi sürecinde, kayıt altına alınan her bir katılımcı ile yapılan görüşme ayrı bir ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler *Word* programı aracılığıyla elektronik ortama aktarılırken görüşme tarihi, saati, katılımcı adı ve öğretmenin çalıştığı kurumun adı belirtilecek biçimde bir dosyalama düzenine başvurulmuştur. Görüşme kayıtları yazıya geçirilmeden önce genel anlamda baştan sona dinlenmiştir. Daha sonra tekrar sürekli geri alma yoluyla tüm konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Diğer aşamada ise başka bir gün kayıt tekrar açılarak, önceden yazıya geçirilen metin takip edilmiştir. Gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazıya geçirilirken, araştırmada herhangi

bir veri kaybı ya da araştırmaya herhangi bir katkısı olmayacağından dolayı ağız farklılıkları dikkate alınmadan yazıya geçirilmiştir. Bunun yanında söylenen sözler ve cümle yapıları (düzgün – devrik) aynen aktarılmıştır. Görüşmelerin *Word* programı aracılığıyla elektronik ortama aktarılmasından sonra araştırmacı katılımcılara verileri ileterek katılımcılardan bunların gerçeği yansıtıp yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. Bütün katılımcılar verilerin doğruluğunu onaylamıştır. Daha sonra araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden “içerik analizi” yoluyla çözümlenmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda toplanan ve çözümlenen veriler alan yazından da yararlanılarak yorumlanmış daha sonraki araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2008: 227) göre içerik analizinin amacı verileri tanımlamak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır. Araştırmada içerik analizi kapsamında: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Adı geçen aşamalar sırasıyla açıklanmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sunulmuştur.

Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri incelemeye, anlamlı bölümlere ayırmaya ve daha sonra her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlama ulaşmaya çalışır. Bir sözcük, cümle, paragraf ya da bir sayfalık veriden oluşabilecek bu bölümler araştırmacı tarafından kodlanır. Burada dikkat edilmesi gereken, anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler diğer bir deyişle uygun kodlar bulmaktır. Tüm verilerin kodlanmasının ardından bir kod listesi oluşturulur ve bu kod listesi verilerin incelenerek düzenlenmesinde anahtar liste işlevini görür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması işleminde “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” biçimi benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008: 232) sözü edilen kodlamada, toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapısı olmadığı için verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacının ortaya çıkardığını belirtmektedir. Araştırmacı ortaya çıkan

anlama göre belirli kodlar üretmekte ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodları oluşturmaktadır. Bu yolla oluşturulan kod listesi tüm verilerin işlenmesi için de kavramsal bir yapı sunmaktadır. Tümevarım analizinde kodlar doğrudan verilerden üretilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 232).

Bu çerçevede araştırmada veri setinin tamamı, alan yazın ve 2011–2012 öğretim yılı bahar ve güz dönemlerinde gerçekleştirilen görüşme uygulamaları sonucunda okunmuştur. Kodlama süreci, görüşme metni satır satır okunarak ve ilgili cümlelerin altları çizilerek gerçekleşmiştir. Birinci okuma, müzik dersinde müzik öğretmenlerinin programı uygulama sürecine ilişkin destekleyici ve engelleyici faktörlerin neler olabileceğine odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri setinin ikinci okuması sırasında ise müzik öğretmenlerinin derse yönelik görüşlerinin deneyimlerine paralel olarak şekillenmesi açısından bakılmıştır. Hem birinci hem de ikinci okuma sırasında ortaya çıkan yeni kodlar, kod listesine eklenerek olası kod listesi geliştirilmiştir. Kodlama sırasında müzik öğretmenlerinin ortak kullandıkları ifadeler kodlanmıştır. Çok küçük ifade farklılıkları gösteren fakat araştırmanın amaçları açısından aynı anlama gelen cümleler tek biçimde kodlanmıştır. Örneğin, “Bizi üniversitede sanatçı gibi yetiştirmeye çalışıyorlardı.” cümlesi ile “Bize sanatçı eğitimi veriyorlardı.” cümlesi eşit tutulmuştur.

Geliştirilen olası kod listesi kullanılarak, veri seti üzerinde kodlamalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak müzik dersinde müzik öğretmenlerinin programı uygulama sürecine ilişkin destekleyici ve engelleyici faktörleri ortaya çıkaran anlamlı veri birimleri belirlenerek kodlanmıştır. İkinci aşamada ise müzik öğretmenlerinin derse yönelik görüşlerinin deneyimlerine paralel olarak şekillenmesi açısından incelenerek kodlanmıştır. Kodlamanın her iki aşamasında ortaya çıkan yeni kodlar olası kod listesine eklenerek asıl kod listesine ulaşılmıştır.

Temaların bulunması: Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılmasından sonra ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların oluşturulması gerekmektedir. Kodlara göre daha genel bir olguyu simgeleyen temaların bulunması bir anlamda toplanan verinin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesi sürecidir. Tematik kodlama yaparken iç ve dış tutarlılıkla ilgili ilkelere dikkat edilmesi önem taşımaktadır. İç tutarlık konusunda ortaya çıkan temanın

altında yer alan verinin anlamlı bir bütün oluşturmasına, dış tutarlık konusunda ise temaların birbirlerinden farklı olmakla birlikte kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına özen göstermek gerekmektedir. Bu aşamada veri analizinde deneyimli olan başka araştırmacılara danışmak yararlı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 237). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan asıl kod listesi dikkate alınarak veri seti tekrar birinci aşamada, müzik dersinde müzik öğretmenlerinin programı uygulama sürecine ilişkin destekleyici ve engelleyici faktörleri ortaya çıkarması açısından ve ikinci aşamada müzik öğretmenlerinin derse yönelik görüşlerinin deneyimlerine paralel olarak şekillenmesi açısından kod listesi üzerine çalışılmıştır. Eldeki çalışmada kod listesi üzerinde çalışan araştırmacı, kodlardan hareketle Müzik dersine ilişkin görüşler konusunda temalar belirlemiştir. Ortaya çıkan temalara göre veri setinin etkili bir biçimde temsil edilip edilmediğini kontrol etmeye çalışmıştır. Araştırmacı dışında bir uzman görüşme dökümlerini incelemiş, tema ve alt temaları belirlemiştir. Araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı okunarak oluşturulan tema ve alt temalar için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ulaşılan kodlara göre veriler düzenlenip tanımlanmıştır.

Verilerin nasıl kodlandığına ilişkin bir örnek Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo:3. 3. Müzik öğretmeni görüşme kayıtlarının kodlanmasına ilişkin örnek

Araştırmacı: İlköğretimde tüm dersleri de hesaba kattığınızda, müzik dersinin yerini nasıl görüyorsunuz?	<i>Müziğin tanımı</i>	<i>Rahatlama Kendini ifade etme aracı</i>
Katılımcı 2: Bütün insanların hayatında müzik vardır. Müzik insanı rahatlatır, iç dünyasını yansıtır. İnsan müziğe ihtiyaç duyar. Müzik dersi benim için hayat demektir. Eğer insan müzikten yoksunsa, sadece müzik değil sanat dalından bir yönü yoksa <u>“susuz kalmış ağaçtır”</u> bence. Belki alanım olduğu için öyle düşünüyorum olabilirim. Susuz kalan bir ağaç meyve veremez, yaşayamaz. Eğer müzik bir insanın hayatında yoksa çok mutlu olabilir ama çok şeyden de ruhani olarak mahrumdur. <u>Ama bir önemsizlik var.</u> Verdiğim not benim haberim olmadan idare tarafından değiştiriliyor. Bu sadece müzikçilerin değil yetenek derslerinde resim, beden eğitimi derslerinde de böyle oluyor. Buna birebir şahit oldum ve çok üzüldüm. Görevlendirme gittiğim okulda öğretmenler odasında beş altı öğretmen oturuyoruz. Ders kitapları gelmiş. -Son yıllarda öğrencilerin kitapları gönderiliyor. Öğrencilerin kitap alma şansları yok.-Kitap istekleri yapıyor, eksik kitaplar yazılacak. “Hocam, sınıfın kitabı yok.” dedim. Müdür Bey bana dedi ki: <u>“Müzikten kitap olsa ne olacak Hoca Hanım? Ne olacak müzik dersi çalın söyleyin, vur patlasın çal oynasın.”</u> aynen öyle ifade etti. O an moralim çok bozuldu. Dersim yetenek dersi olabilir, sınavlara hazırlamıyorum ama gerçekten beyin olarak, ruh olarak ben çok yıpranıyorum, yoruluyorum. Ben öyle hissediyorum. Herkes derse gidince Müdür Bey’in odasına gittim. Çünkü bu durum bana çok ağır gelmişti. Belki teke tek söylese o kadar kötü olmayacaktım. Müdür Bey anlayışlı çıktı. Anlayışsız da olabilirdi. “Hocam ne var bunda?” deyip gönderebilirdi. Müdür odasında ağlamaya başladım. “Hocam, müzik dersi sizin açınızdan çok <u>önemsiz</u> olabilir. Benim açımdan çok önemli çünkü ben bunu meslek edindim. Bu benim işim. Sizin nasıl işiniz idarecilikse bu işinizse ve bunu en iyi yapmak istiyorsanız; ben de bunun en iyisini istiyorum.” dedim. “Buraya kadar çektiğim sıkıntıları bir tek ben biliyorum.” dedim. Sıkıntılarımı anlattım. Müdür:“Özür dilerim, beni yanlış anladınız.” dedi. Dedim ya bir <u>önemsizlik</u> var ortada.	<i>Müzik dersinin önemi</i>	<i>İhtiyaç Ruhsal gelişim aracı</i>
	<i>Sorun</i>	<i>Önemsememe İdarenin beklentisi</i>
		<i>Eşitsizlik</i>
	<i>Okul içi duygusal ortam</i>	<i>Moral bozukluğu</i>
		<i>İkna etme</i>
		<i>Küçümsenme</i>
		<i>Aşağılanma</i>

Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama sonunda araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Bu aşamada oluşturduğu sisteme göre elde ettiği verileri düzenleyerek belirli olgulara göre tanımlamaya çalışır. Bu aşamada verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlar, açıklar ve sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 237).

Bulguların yorumlanması: Nitel araştırmalarda araştırmacının görüş ve yorumları verilerin açıklanmasında anlamlandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacı son aşamada topladığı verilere anlam kazandırmak, bulgulardan sonuç çıkarmak ve sonuçların önemini vurgulamak için açıklama yapmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 238).

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda, çalışmanın sonuca ulaşmak için kullanılan yolun doğruluğu ile elde edilen sonuçların genellenebilirliğine yönelik olarak geçerlik ve güvenirlilik aranmakla birlikte özellikle nitel araştırmalarda yansızlığın sağlanması ve doğru sonuçlara ulaşma anlamında geçerlik ve güvenirlilik terimleri daha da önem kazanmaktadır. Krueger'e (1988) göre geçerlik, araştırmacının düşündüğünü, araştırma sonuçları ile ulaşması ve sonuçların diğer durumlara uygulanabilirliğinin derecesi (Akt. Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 274) iken güvenirlilik, benzer yöntemleri kullanan başka araştırmacıların, söz konusu araştırma sonuçlarını tekrar elde edip edemeyeceği ile ilgilidir. Benzer sonuçlar farklı araştırmacılar kadar, farklı bölgeler ve nüfuslar için de beklenir (Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 275).

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 264). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3.5.1. İnanırcılık/ İ geçerlik

İ geçerlik, araştırmanın ölçütleri ile araştırma alanının elverdiği geekliğin uyumluluğudur (Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 275). Nitel araştırmalarda i geçerliğin sağlanması için bulguların: (1) Ortama bağlı olarak tanımlanıp tanımlanmadığı, (2) İç tutarlılığı, (3) Anlamalı bir bütün oluşturup oluşturmadığı, (4) Farklı veri kaynakları, veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilip edilmediği, (5) Kavramsal çerçeveyle uyumlu olup olmadığı ve araştırmaya katılanlarca geeki bulunup bulunmadığı gibi sorulara cevap verilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008: 257).

Bu araştırmada, i geçerliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar çerçevesinde veri toplama sürecinde katılımcılarla güvene dayalı iletişim kurulmuştur. Veri toplama sürecinin hemen sonunda araştırmacı katılımcılara topladığı verileri ileterek katılımcılardan bunların geeği yansıtıp yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. Bütün katılımcılar verilerin doğruluğunu onaylamıştır. Araştırmacı elde ettiği sonuçları birbiriyle sürekli karşılaştırmış, bulgular arasındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş, böylelikle veri toplama araçları ile kuramsal bağlamın tutarlılığı, bulguların alan yazına dayalı olarak ortaya konması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Aktarılabirlik/ Dış geçerlik

Nitel araştırmada dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgili bir kavramdır. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının diğer grupları temsil edebilme durumunu/uygunluğunu işaret eder (Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 275).

Bu araştırma, bütüncül tek durum deseni kullanılarak geçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Bütüncül tek durum deseni, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda kullanılan bir durum çalışması desenidir. Böyle durumların çalışılması, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen belirli bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması, yol göstermesi açışından önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın, bu konu üzerinde sonraki araştırmacılar için temel

oluşturacağı, yol göstereceği düşünülmektedir. Bundan sonraki araştırmalarla yapılabilecek analitik genellemeler için araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve nasıl geliştirildiği, veri toplama ve veri analiz süreci, değerlendirmenin yapıldığı ortam ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, başka araştırmalarla karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmacının, incelenen dersin bir parçası olması, araştırma öncesi konu ile ilgili belirli bir perspektifinin olması, bu araştırma çerçevesinde elde ettiği bulgular ve sonuçları, günlük hayatta teyit eden günlük bilgileri içeren yaşantılar geçirmesi, araştırma sonuçlarına, benzer koşullarda ve benzer katılımcıların yer aldığı başka araştırmalarda ulaşılabileceği yönündeki kanaatini güçlendirmektedir.

3.5.3. Tutarlık/ İç Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 260) göre aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi gözleme bağlı güvenirlilik anlamına gelir. Bu durum iç güvenirlilik göstergesidir. Bu bağlamda araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak açısından uzman görüşünden yararlanılmıştır. Hem araştırmacı hem de alan uzmanı, görüşme veri setinin kodlanmasında ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda temalar ve içerdiği kodlar açıklanırken farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz alıntılar kullanılarak temaya ilişkin bağlam bütüncül olarak yansıtılmıştır.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik/ Dış güvenirlilik

Teyit edilebilirlik benzer yöntemlerin kullanıldığı tekrarlı çalışmalardaki sonuçların karşılaştırılabilirliğini ifade eder (Schensul, Schensul, LeCompte, 1999: 275). Ancak bu kavram da yine nitel araştırmanın temel bir ilkesi ile çelişmektedir. Nitel araştırmanın temellendiği paradigmanın ilkelerinden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu, dolayısıyla bir araştırmanın benzer grup ve ortamlarda tekrarlanması ile aynı sonuçlara ulaşamamasıdır. Çünkü insan davranış ve düşünceleri durağan değil, aksine değişen bir yapıda ve karmaşıktır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun insan davranışını konu edinen bir araştırmanın aynen

tekrarı mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 259). Bu nedenle dış güvenirliğin nitel çalışmalardaki anlamı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırma konusundan bağımsız düşünölemeyecek bağlamın özellikleri, ulaşım, gelir düzeyi, imkân ve olanakları vb. özellikleri ve katılımcılar açık bir biçimde detaylı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmacının üstlendiği rol ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu durum benzer araştırmalar yapacak kişilere üstelenecekleri rolle ilgili fikir vererek yeni yapılacak araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak sağlaması planlanmaktadır.

Araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu durum benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını belirlemelerinde yol gösterici nitelik taşıması düşünülmektedir. Araştırma konusu ile ilgili birinci bölümde yapılan kavramsal çerçeveye ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve bulguların sunulmasında alan yazının destekleyici nitelikte kullanılması da teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmacının ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır. Bu durum araştırmacının teyit edilebilirliğine de katkı getirmektedir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik konusunda, özellikle de iç güvenirliğin sağlanması hususunda araştırmacının temel perspektif ve araştırmaya yaklaşımının açık bir şekilde tanımlanmasının önemi büyüktür. Araştırmacı, heykeltıraşın sanatına şekil vermesi gibi incelikle, detaylara dikkat ederek çalışmasını şekillendirmeli ve okuyucusuna karşı sorumluluk sahibi olmalıdır. Hoepfl'a (1997: 55) göre araştırmacı gözlenen durumun ortaya çıkarılması ve yorumlanması ile gözlenen ve raporda vurgulanan sonuç arasında tespit edilen inandırıcı bağlantıların kurulmasında yeterli düzeyde destekleyici verinin olup olmadığını belirleme sorumluluğunu taşır. Bu sorumlulukla birlikte araştırmacının sadece araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejileri ortaya koyması kadar aynı zamanda bunları kullanırken kendi perspektifini ve araştırmaya yaklaşımını netleştirmesi de önemlidir (Arseven, 2009: 96). Dolayısıyla araştırmacının rolü ayrıntılı bir şekilde ele alınarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Araştırmacı, söz konusu çalışma alanı ile ilgili kapsamlı çalışmaların az olması gerçeğinden de hareketle, müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili görüşlerini nitel verilerle detaylı ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi yönünde mesleki ve akademik anlamda bir istek ve gereklilik hissetmiştir. Öncelikle temel kaynakları ve ilgili araştırmaları inceleyerek müzik dersi öğretim programı ve müzik dersi konusunda kuramsal bilgi kazanmıştır. İlgili araştırmaların ve alan yazının incelenmesi sonucunda müzik öğretmenlerinin ilköğretim kurumlarında yer alan müzik dersi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 43) göre nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan alanda kazandığı bakış açısı ve deneyimlerini toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanan kişidir. Araştırma süreci içerisinde araştırmacının katılımcılarla güvene dayalı kurduğu etkileşim nitel çalışmanın başarısını büyük ölçüde etkiler. Genel konularda güvenin inşa edilmesi, iyi ilişkilerin sağlanması ve korunması, karşılıklılığın beklenen kuralları ve ahlaki durumların hassasiyetle göz önünde tutulması sıklıkla vurgulanır (Marshall ve Rossman, 1999; Akt. Tuncel, 2008: 73).

Araştırmacı, veri kaynakları arasında yer alan müzik öğretmenlerine, araştırma konusuna ve kendilerinin süreçteki rolüne ilişkin açıklamalarda bulunmuş; onların onayını alarak sorumlusu oldukları ders ile ilgili görüşme yapmıştır. Görüşme yapılan müzik dersinin sorumlusu öğretmenler ile araştırmacının aynı meslekte çalışıyor olması ve görüşme yapılan bazı müzik öğretmenlerinin araştırmacıyı önceden tanımaları karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli olmuştur. Ayrıca araştırmacının incelenen programı uygulayan sınıf öğretmeni olması, onun müzik dersi ve program ile ilgili detaylı gündelik bilgilere önceden sahip olmasını sağlamıştır. Müzik öğretmenleri ile mesleki sebeplerle iletişim ve etkileşim içinde olması, bu iletişim ve etkileşimlerde onların ders ile ilgili eleştirilerini, ihtiyaç, istek ve önerilerini alması araştırmacının konu ile ilgili zengin bilgi birikimine sahip olmasına katkıda bulunmuştur. Bu durum, genişliğine ve derinliğine elde edilen verileri bütüncül olarak anlamada ve yorumlamada araştırmacıya büyük avantajlar sağlamasının yanında görüşme sürecinde toplanan verilerin doğallığını ve içtenliğini de olumlu yönde etkilemiştir.

Nitel araştırmada gerçek, insan tarafından oluşturulan yorumsal bir suretir. Bu nedenle gerçek onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Olay ve olguların ancak içerden geliştirilen öznel bir bakış açısıyla anlaşılabileceğini varsayar (Yıldırım ve şimşek, 2008: 51). Bu bağlamda araştırmacı, öğretme-öğrenme surecindeki olayları bireylerin kendi algılarından anlamaya çalışmıştır. Araştırmacı her bulguyu veri kaynağından sunulan doğrudan alıntılarla destekleyerek okuyucuların yalın haliyle verileri okumasına ve kendi bakış açılarından bulgulara ulaşmasına olanak tanımıştır. Çalışma sureci ve araştırma raporunun yazılmasında araştırmacı, araştırma etiğine uygun davranmaya zen göstermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada yer alan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın ilk alt problemi olan Müzik öğretmenlerinin İlköğretim Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin destekleyici deneyimleri ve engelleyici etkenleri betimleyen bulgular ortaya konulmuştur. İkinci alt problemde Müzik öğretmenlerinin deneyimlerine paralel olarak derse yönelik görüşlerinin şekillenmesi verilere dayalı olarak nedenleriyle birlikte sunulmuştur. Son kısımda ise Müzik öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinin Müzik dersi öğretim programının uygulanışına yönelik sunduğu çıkarımlar hakkında yargıya varılmıştır.

4.1. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

Araştırmanın birinci alt problemi “Müzik öğretmenlerinin İlköğretim Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin destekleyici ve engelleyici etkenler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle, süreci açıklamaya dönük olarak bir takım kodlara, kodlardan temalara ulaşılmıştır. Alt temalar gruplandığında, öğretmenlerin deneyimlerinden sürece etki eden iki boyutun olduğu görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin İlköğretim müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin deneyimlerini belirten ifadelerden elde edilen bulgular, *Destekleyici Etkenler ve Engelleyici Etkenler* olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bu kısımda, okuyucunun var olan durumu bütün açıklığı ile görebilmesi için temaları

oluşturan konulara ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri ile ilgili ifadelerine yer verilerek anlatılmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Destekleyici Etkenler

Müzik öğretmenlerinin İlköğretim müzik dersi öğretim programının uygulaması sırasında destekleyici etkenlerine ilişkin bulgular iki temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar “(1) Mesleki Tecrübe, (2) Öğrenci Niteliği” şeklindedir. Bu iki temanın her birine ilişkin konuları Tablo 4.1.1.’ de sunulmuştur.

Tablo: 4 1. 1. Destekleyici etkenler

Mesleki tecrübe
Sınıf içi etkileşim
Zaman yönetimi
Öğrenci Niteliği
Ön öğrenmeler
Derse yönelik ilgi

4.1.1.1. Mesleki tecrübe

Birinci tema olan “*Mesleki tecrübe*” ile Müzik öğretmenlerinin gerçek öğrenme ortamlarında uygulama ve aktif olarak katılımlarıyla edindikleri yaşantıların Müzik Dersi Öğretim Programını uygulama sürecine ilişkin olumlu yansımaları ele alınmıştır. Bu tema altında iki farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sırasıyla “(1) *Sınıf içi etkileşim*, (2) *Zaman yönetimi*” şeklinde sıralanmıştır.

Sınıf İçi Etkileşim

“*Sınıf içi etkileşim*” öğretmen - öğrenci ilişkilerini, sınıf içi iletişimi, sınıfın yönetimini, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını içermesi yönüyle ele alınabilir (Demirel, 2011: 176).

Öğretmenliğimin ilk yıllarında ben sınıfta bir etkinlik yapmaya çalışıyordum. Çocuklar sınıfta kendi halindeydi. Çocuğun biri öğrencinin ayağındaki ayakkabıyı çıkarıp çöpe atmıştı. Donakalmıştım. Ben ne öğreteceğim diye uğraşıyordum, o ne yapıyordu. O da bütün öğrencilerin dikkatini dağıtıyordu. Bir keresinde: “Ben bunun için mi okudum?” diye oturup ağlamıştım. Şimdi öğrencilerle iletişimim iyi. Özellikle aile sorunları

olan öğrencileri hemen fark edebiliyorum. Onların duygularını anlayabiliyorum. Sorumluluk verdiğim zaman hemen geliyorlar. Sabah ilk beni görüp günaydın diyorlar. Defter kitap getirmiyorlarsa artık getirmeye başlıyorlar. Böylece hepimiz için sağlıklı bir öğrenme ortamı oluyor. Öğrenciler bana karşı sınıfta saygılı oluyorlar. Derste birbirlerini rahatsız etmektense derse katılıyorlar. Bunu zamanla tecrübe kazanarak öğrendim. (Eda)

Okuldan mezun olduğum yıllarda öğrencilerin hata yapmasını istemiyordum. Şimdi onların seviyesine inip, onlarla daha iyi iletişim kurabiliyorum. Böylece çoğu beceriyi verebiliyorum. İlk mezun olduğum zamanlar çocuklar benden çok korkuyordu. Benim ilk yılımda sekizinci sınıf öğrencisi izin isteyip dışarı çıkamamış, çocuğun arabası gitmiş. O kadar korkmuş çocuk. O olayları duydukça, her geçen yıl daha iyi oluyorum. Şu anda daha iyi anlaşıyoruz. Sınıfta onları kazanmak için yaptıklarını öne çıkarıyorum. "Aa ne kadar güzel, nota çizimini beğeniyorum." diyorum. En basiti sekizinci sınıf olsa bile "Ne güzel nota yazmışsın. Bak bu çok güzel olmuş, aferin." diyerek onun yaptığı bir şeyi sınıf önünde dile getiriyorum. (Hanife)

Bazı öğrenciler: "Öğretmenim sevmiyorum bu müzik dersini." diyor. "Dinlemeyi de mi sevmiyorsun hiç, dinlemeyi sevdiğin sanatçı yok mu? Gel ikimiz açalım, sen getir birlikte dinleyelim." dediğimde çocuğu yanıma alıyorum. Onunla iletişimimi böylece kuvvetlendirmiş oluyorum. O çocuk diğer ders dinlemeyi sevdiği müziği getiriyor. Bir sonraki ders bir başka müzik getiriyor. Onları kazanmanın yolunu böyle buldum. Böylece derslerimde daha rahat iletişim kurabiliyorum. (Gülin)

Müzik öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarına göre kendilerini sınıf içi etkileşim becerilerini tecrübe kazanarak geliştirdikleri görülmektedir. Demirel'e (2011: 191) göre de sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanmasının önkoşullarından birinin öğretmenin mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca mesleğinin ilk yıllarından itibaren öğrencilerle iletişim kurmada deneyim kazanan öğretmenlerin zamanla edindiği paylaşımcı yaklaşımının güzel bir sınıf ikliminin oluşumuna katkıda bulunduğu söylenebilir (Demirel, 2011: 179). Müzik öğretmenlerin öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini kabul etmede gereken iletişimin sosyal becerilerini deneyimle kazandıkları düşünülebilir.

Zaman Yönetimi

"Zaman yönetimi" Müzik öğretmenlerinin Müzik dersinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için ihtiyaç duyulan bir beceri alanı olarak tanımlanabilir (Varışoğlu, Şeref, Yılmaz, 2012: 77). Zaman yönetimi becerisinin tecrübe ile kazanıldığını Müzik öğretmenlerinin göreve ilk başladıkları yıllara göre karşılaştırmalar yaparak anlatmalarından anlaşılmaktadır. Söz konusu

becerinin öğretmenlerin Müzik dersi öğretim programını uygulamalarını kolaylaştırıcı bir etken olduğu düşünülmektedir.

Göreve başladığım ilk zamanlarda bir parçayı öğretmek için 3-4 hafta harcadığım zamanlar oluyordu. Bir yerde yanlış yaptığımı, neden uzun sürdüğünü düşündüm. Eserleri yetiştiremiyordum. Biraz daha iyiyim şimdi. Bu zaman problemini etkinliklerin hızını daha dikkatli ayarlayarak çözdüm. Ders işlerken öğrencilerle birlikte kurallar koyduk. Öğrencilerin evde çalışmalarını sağlamak için artı eksi verdim, süslü kalemler aldım. Mesleki tecrübem arttıkça karşılaştığım sorunları daha kolay çözebiliyorum. (Eda)

Mesleğimin ilk yıllarında bazen anlatacağım konun süresini ayarlayamıyordum. İlk zamanlarda o süreyi anlatırken ya çok aşırı bilgi verip zaman geçiyordu. Çalgılarla veya flütle uygulama yapacağım şarkıya zaman kalmıyordu. Bu seferde konu tam pekişmiyordu. Tecrübem arttığı öğrencilerin durumuna göre etkinliklerin hızını ayarlayabiliyorum. (Atilla)

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen yukarıdaki alıntılar, mesleğin ilk yıllarında zaman yönetimi konusunda güçlük yaşanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıfta zamanı etkili yönetmeleri için yapılması gerekenler: öğretim plâni hazırlamak, yönergeler vermek, etkinliklerin hızını ayarlamak, sınıfın işleyişi ile ilgili kurallar koymak, öğrencilere rutin işlerin yapılmasında sorumluluk vermek, onların çalışmasını izlemek, etkinlikler arasındaki geçişleri iyi yönetmek, uygun olmayan öğrenci davranışlarını düzenlemek, sınıfta dolaşmak olarak özetlenebilir (Savage, 1991; Akt. Özkılıç ve Korkmaz, 2004: 283). Müzik öğretmenlerinin derslerinde söz konusu önerilerin bir kısmını mesleki tecrübe ile edindikleri Eda öğretmenin "...Bu zaman problemini etkinliklerin hızını daha dikkatli ayarlayarak çözdüm." ifadesi ile Atilla öğretmenin "Şimdi zaman sorunu yaşamıyorum. Öğrencilerin durumuna göre etkinliklerin hızını ayarlayabiliyorum. Bunlar tecrübe ile oluyor tabii." ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.1.1.2. Öğrenci Niteliği

İkinci tema olan "Öğrenci Niteliği" ile Müzik öğretmenlerinin öğrenme - öğretme sürecinde öğrenci özelliklerinin Müzik Dersi Öğretim Programını uygulama sürecine ilişkin olumlu yansımaları ele alınmıştır. Bu tema altında iki farklı boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla "(1) Ön Öğrenmeler, (2) Derse Yönelik İlgi" şeklinde sıralanmıştır.

Ön Öğrenmeler

“Ön Öğrenmeler” boyutu öğrencilerin müzik dersine yönelik öğrenmelerini kolaylaştıracak bilgilere sahip olması ile ilgili ifadeleri içermektedir.

Bir sınıfım var. Daha önceden sınıf öğretmenlerinden müzik temeli olduğu için sınıfta zevkli ders işleyebiliyorum. O sınıfa ilk defa kanon yaptırdım. Farklı etkinlik yapıyor olmak beni de çocukları da çok mutlu etmişti. (Hanife)

Sınıf öğretmeninden temelini iyi alan çocuk derse hazır geliyor. Mesela flüt çalmasını bilen çocuklar hep yeni parça öğrenmek istiyorlar. Bu sefer onlar bana söylüyorlar:”Öğretmenim neden İstiklal Marşını, Onuncu Yıl Marşını flütle çalmıyoruz?” demeye başlıyorlar. Git gide gözleri daha yükseğe çıkıyor. Yapabilmek onları daha çok motive ediyor. O sınıflarla dersim daha eğlenceli geçiyor. (Mine)

Bazı sınıflarda müzik dersini sınıf öğretmenleri işlemiş. Notalardan bildikleri oluyor, bildikleri şarkılar oluyor. Dörtteki program temeli olan sınıfa çok basit geliyor. Temeli olan sınıfta başka sınıfta iki üç derste yaptığımız etkinliği onlarla bir derste yapıyoruz. (Gülin)

Bizim okulda bir öğretmen arkadaşı takdir ediyorum. Onun sınıfını dördüncü sınıfta aldığımda çocuklar flüt öğrenmişler. Nasıl öğrendiniz dediğimde çocuklara: Bizim öğretmenimiz öğretti.” dediler. O sınıfta çok rahat ders yapıyorum. Çünkü çocuklar temeli almışlar. Çocuklar ne verisen alıyor. (Serkan)

Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre öğrenilen her yeni şey bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan alakalıdır (Zoharik, 1995; Akt. Saban, 2009: 173). Öğretmenlerin müzik dersi ile ilgili yeterli ön bilgilere sahip öğrencilerle yeni bilgi ve becerinin kazanılmasında kendilerini daha verimli hissettikleri düşünülebilir. Hanife öğretmenin “...*Farklı bir şey yapıyor olmak beni de çocukları da çok mutlu etmişti. Daha önceden müzik temeli olduğu için sınıfta zevkli ders işleyebiliyorum.*”, Mine öğretmenin “*O sınıflarla dersim daha eğlenceli geçiyor.*”, Gülin öğretmenin “*Temeli olan sınıfta başka sınıfta iki üç derste yaptığımız etkinliği onlarla bir derste yapıyoruz. Başka etkinliklere geçiyoruz.*”, Serkan öğretmenin “*Ben çok rahat ders yapıyorum. Çünkü çocuklar temeli almışlar. Ben de üzerine bir şeyler kattım.*” ifadeleri öğrencilerin ön öğrenmelerinin öğrenci katılımını etkileyerek öğretmenlerin öğretim programını uygulama sürecinde kendilerini daha rahat ve mutlu hissettiklerini göstermektedir.

Derse Yönelik İlgi

“Derse yönelik ilgi” öğrencilerin müzik dersinde yapılan etkinliklere yakınlık duyması ve etkinliklerden hoşlanmalarına yönelik ifadelerini içermektedir.

Öğrenciler Müzik dersine ilgiliyse gerçekten çok zevkli oluyor. Zaten ilgili olduklarında meraklı da oluyorlar. İstediklerini yapıyorlar. Emeğimin karşılığını gördüğümde mutlu oluyorum. (Eda)

Beşinci sınıflara: “Şarkıya dans figürleri ekleyeceğiz.” dedim. Dans figürleri yapmalarında onlardan beklentim düşüktü. Çünkü dans figürleriyle ilgili onlara bir iki öneride bulunmuştum. Ama beni çok şaşırttılar. Kuşa benzemek için kanatlar takmışlar. Değişik antenler yapmış, yaratmaya çalışmışlar. Bunları seyretmek beni mutlu ediyor. Çocuklar hemen kapıyorlar alıyorlar ve yapmak istiyorlar. Onların istekli olduğunu gördüğümde çok mutlu oluyorum. (Sinem)

Dörtlerde beşlerde hangi sınıfa sorarsan sor müzik dersini iple çekerler. Onlarla ders yapmak daha güzel oluyor. (Serkan)

Beşinci sınıfta çocuklar en çok şarkı söylemeyi seviyorlar. Müziğin kendisi zevkli olduğu için farklı şeyler öğrendiklerinde de hoşlarına gidiyor. Mesela en ince kadın sesi nedir diyorum. Soprano dediğimde:” “Soprano ne kadar değişik bir kelime.” diyorlar. Değişik kelimeler bile onlara cazip geliyor. (Pınar)

Öğrenciler her yaşta her kademede farklı oluyor. Dörtler çok seviyorlar. Ben sınıfta bir şey çaldığımda içleri sevinçle doluyor. Birden canlılık neşe geliyor onlara. “Yaşasın!” diyorlar. Şarkı söyletiyorum, çok hoşlarına gidiyor. Bir gitar bazen bir keman getiriyorum. O derste yapılan her şey fazlasıyla ilgisini çekiyor. Ben tek tek çağırıp onlara org çaldırıyorum. Çocuk tuşuna basıyor sanki korkuyor gibi. Geri çekiliyorlar, gülüyorlar. Kendi aralarında eğleniyorlar. (Erdem)

Altıncı sınıflarda Fış Fış Kayıkçı’ yı kanon şeklinde yapalım dedik. Bunu sınıfı bölerek yaptık. A grubu önce başlar, B grubu sonra başlar. Kovalamaca şeklinde... Bunu hem ayrı ayrı iki grup olarak arkalı önlü söylüyorlar, bir de el hareketleri yapıyorlar. İnanılmaz derecede eğlenmiştik. Verdiğim şeyi görüyorsam bu beni mutlu ediyor. (Okan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin 4. , 5. ve 6. sınıflarda derse yönelik ilgilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin ilgi ve istekleri oldukça önemlidir. Çünkü bu ilgi ve istekler öğrencilerin derse motive olmasını ve bu derste başarılı olmasını sağlar (Demirel ve Kaya, 2008: 163). Öğrenci ilgisinin ise öğretmenlerin müzik dersine yönelik motivasyonlarını da arttırdığı ortaya çıkmaktadır.

4.1.2. Engelleyici Etkenler

Engelleyici etkenler müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programını uygulamaları sırasında karşılaştıkları güçlükleri ifade etmektedir. Müzik öğretmenleri sınıftaki eğitimsel etkinlikleri gerçekleştiren ve öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin oluşumuna engel olunabilmesi ve ortadan kaldırılması, öğrencilerin nitelikli şekilde yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu düşünce ile Müzik öğretmenlerinin İlköğretim müzik dersi öğretim programının uygulaması sırasında engelleyici etkenlere ilişkin bulgular üç temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar; (1) *Baskı*, (2) *Olanak*, (3) *Öğrenci Niteliği* şeklindedir. Bu üç temanın her birine ilişkin konuları Tablo 4.1.2.'de sunulmuştur.

Tablo: 4.1.2. Öğretmenlerin Engelleyici Etkenler

1) Baskı
a. Öğretmenin Konumu (Öğrenci ve veli bağlamında)
b. Yüksek Not (Veli ve İdare bağlamında)
c. Gürültü
d. Takdir Edilmeme
e. Mesleki Tükenmişlik
2) Olanak
a. Ders Saati
Yetersiz
Öğrenci tanıma
Birden fazla okulda görev yapma
İletişim
b. Fiziki Donanım
Müzik sınıfı
Araç gereç
c. Ders Kitabı
3) Öğrenci Niteliği
a. Ön Öğrenmeler (Sınıf ve Müzik öğretmeni bağlamında)
b. Derse Yönelik İlgi
c. At Yarışında Olma
d. Müzik Kültürü

4.1.2.1 Baskı

Birinci tema olan *Baskı*, müzik öğretmenlerinin karşılaşmak istemedikleri ancak sınıf içi ve sınıf dışında maruz kaldıkları, sıkıntıya neden olan durumlara ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema altında beş farklı boyut ortaya çıkmıştır.

Bu boyutlar: “(1) Öğretmenin Konumu, (2) Yüksek Not, (3) Gürültü (4) Takdir Edilmeme, (5) Mesleki Tükenmişlik”tir.

Öğretmenin Konumu

Baskı temasının ilk boyutu olan *Öğretmenin Konumu* öğretmen - öğrenci ve öğretmen-veli arasındaki iletişim sürecinde yaşanan problemlerin öğretmenlerin kendi meslekleri üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiyi ifade etmektedir. Bu boyut, öğrenci ve veli bağlamında iki farklı konuyu içinde barındırmaktadır. İlk olarak müzik öğretmenleri, öğrencilerin kendilerine gösterdikleri saygının yetersiz olduğunu bu nedenle sınıf içinde disiplin problemi yaşadıklarını belirtmektedir. Bu alt temaya kaynaklık eden ifadeler şöyledir.

Şu anda çocuklar öğretmenin karşısında çok rahatlar. Öğretmenin konumu farklılaştı. Özellikle saygı konusunda öğrenciler, öğretmene nasıl davranacağını bilmiyorlar. (Eda)

Müzik öğretmenlerinin öğrencinin karşısında konumunun çok kötü olduğunu düşünüyorum. Son sistemle öğrencinin gözünde öğretmen bence bir hiç konumuna geldi. Öğrenci dersimde bana saygısız davranıyor. Konu anlatırken ya da öğrenciyle sohbet ederken öğrenci konuşma arasında saygısız bir şekilde “Hocam ya!” diyebiliyor. Çünkü sistem bu hale getirdi. Gerçekten hak ediyorsa çocuk ceza almalı. Disiplin açısından zorlanıyorum. (Atilla)

Yaramaz sınıflar genelde çok konuşurlar. Genelde başka şeylerle uğraşmak istiyorlar. Sınıfın yarısıyla ders yapıyorsunuz ama yarısı orada ilgilenmiyor. Bazen öyle oluyor ki “Tamam diyorum siz şu tarafa geçin oyun oynamak istiyorsanız oynayın biz arkadaşlarınızla ders yapacağız. Bize de engel olmayın.” ... Kendimi disiplin açısından yetersizmişim gibi görüyorum. “Acaba sorun bende mi, ben mi bu disiplini veremedim?” diyorum. (Sinem)

Yukarıdaki alıntılara paralel olarak Pınar öğretmen sınıf içinde yaşadığı olumsuz bir durumu ifade etmektedir. Öğretmenin konumunun değişmesinin sonucu olarak, öğrencilerin sınıfta saygısız bir şekilde davranmasını göstermektedir.

Öğretmenin konumu çok değişti. Bazen çocuklar sınıfta olduğumu unutup çok ilginç bir şekilde ders sırasında bir anda kavga edebiliyorlar. Erkekler genellikle kavga çıkarıyor. Çocuklar kendi aralarında kız-erkek arkadaş ilişkileri, çıkmaların olduğu bir dönem olduğu için genelde o konulardan problem çıkıyor. Sonra kendileri sorunlarını çözüyor. Ama dersin akışı bozuluyor. Çocuklar o sırada: “Öğretmenim özür dilerim kusura bakmayın bir daha yapmayacağım.” diyorlar. Ama benim sınıfta olduğumu unutmaları hoşuma gitmiyor. (Pınar)

Yukarıdaki alıntıda öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışların varlığına işaret etmektedir. “... Benim sınıfta olduğumu unutmaları hoşuma gitmiyor.” (Pınar) ifadesi de öğretmenin istenmeyen bir durumla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Bir diğer katılımcı ise öğrencilerin bu durumunun kendisinde stres yarattığını belirterek sorunun değerlendirme süreci ve disiplin problemlerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Öğrenciler öğretmenlerinin karşısında çok rahat. Ders zor geçiyor. Çocuk derste dinlemiyor. Şarkı öğretmeye çalışıyorum, arkadaşıyla konuşuyor. Derse çekmeye çalışıyorum ama olmuyor. Bu durum bende stres yaratmaya başladı. Öğretmenin sınıf karşısında konumu değişti. Öğrencilerin tamamen disiplinden uzak olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitim sisteminde kalma vardı. İlköğretimde bir öğrenci matematikten bir alsın mezun oluyor. Çocuklar da bunun farkında nasıl olsa kalmıyorum. Disiplin olaylarında da çocuk bir suç işlese okulda yanlış bir şey yapsa çok çok ağır olmadığı sürece hiçbir yaptırım yok. (Erdem)

Sinem öğretmen ise öğrencilerin saygısız davranışının kendisine sıkıntı verdiğini ve kendisini mutsuz hissettiğini belirtmektedir.

Ders sırasında sekizinci sınıf öğrencilerimden bir tanesi “Öğretmenim şu parçayı çalabilir misiniz?” diyerek çalıp çalamayacağımı ölçmeye çalıştı. O sırada öğrencilere tahtadaki bir şarkıyı yazdırıyordum. “Çalarım ama şu anda sırası değil.” dedim. “Hım, anladım çalışıyormuşsunuz.” dedi. Alaylı bir ifade ile. Onu zor görmüş olmalı ki benden çalmamı istiyor. Dersin ortasında benden öyle bir şey istediği zaman ben de çalarsam diğer öğrenci de bir başkası da isteyecek. Ben o yüzden çalmak istememiştım. Bir öğrencinin benim mesleğimle ilgili bana böyle bir şey söyleyebiliyor olması bana çok sıkıntı vermişti. (Sinem)

Öğretmenin Konumu alt temasında diğer bir konu ise velilerin, müzik öğretmenine yaklaşımıyla ilgilidir. Bu alt temada velilerin, müzik öğretmenlerine bir öğretmen olarak saygı göstermediklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğretmenin beklediği saygı ile velinin gösterdiği davranış arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Bunun öğretmen üzerinde baskı yarattığı ve istenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Bu konuda Gülin öğretmen bu konudaki rahatsızlığını dile getirmiştir.

Öğretmenin konumu olarak değer ve saygı görme seviyesi iyice düştü. Sınıftayken veli okula gelip rahatlıkla çat kapı, sınıfın kapısını açıyor. Veli kapıdan yüzüme bakmadan direkt çocuğunun yüzüne bakarak: “Çocuğum gel hastaneye gidiyoruz.” diye sesleniyor. Böyle olduğunda “Öğretmenim ben, benim dersim nereye gidiyorsunuz?” diye soruyorum. Veli ben sorduktan sonra: “Ben çocuğumu götüreceğim.” diyor. Bir bana sor: “Hocam affedersiniz.” de. Bu tür şeyleri çok yaşıyorum. Kapı kapandıktan sonra çocuklara bunun yanlış olduğunu söylüyorum. “Veliniz

sizi götürmek için geldiğinde önce idareye gidecekler.” diye açıklama yapıyorum. Çocuğun zaten o süreye kadar dikkatini toplayabildiysem o an bütün dikkatleri dağılıyor. Konu bitiyor onunla kalıyor. (Gülin)

Diğer katılımcıların büyük bir bölümü ise velilerin gözünde öğretmenin konumunun düştüğünü velilerin kendilerini kolaylıkla şikâyet edebilmeleri ile ilişkilendirmektedir.

Öğretmene duyulan eski saygı kalmadı. Öğretmen, öğrenciye en ufak bir kötü söz söylediğinde şikâyet edilir duruma geldi. Çünkü çevremde böyle olayların yaşandığına tanık oluyorum. (Atilla)

Bizim küçüklüğümüzdeki öğretmenin konumu giderek kayboldu. İnsanlar da öğretmenlere karşı eski saygıyı göstermiyorlar. Eskiden bir problem olduğunda veli öğrenciyi suçluyordu. Öğretmen dediyse doğru demiştir. Sen yapmışsındır. Şimdi soluğu okulda alıyorlar. Öğretmeni idareye şikâyet ediyorlar. Gerekirse Milli Eğitim’e şikâyet ediyorlar. (Erdem)

Öğretmen görüşmelerinden yapılan alıntılarda öğretmenlerin veliler tarafından şikâyet edilebilir durumda olmasının öğretmenlerin veliler tarafından kendilerine değer vermemeleri, konularının eskisi gibi olmadığı şeklinde anlaşıldığını göstermektedir. Kendi mesleklerinin konumunun eskisi gibi olmadığını düşünen öğretmen, kendisini stres ve baskı altında hissetmekte bu nedenle mesleğine yönelik olumsuz duygular yaşamasına neden olabilmektedir.

Yüksek Not

“Yüksek Not” boyutunda Müzik öğretmenlerinin veli ve idare tarafından öğrencilerin yüksek not alması gerekliliğine yönelik beklentilerinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiye ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Bu alt tema, idare ve veli bağlamında iki farklı konuyu içinde barındırmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin konuya yönelik olarak yaptıkları açıklamalarda, sürecin olumsuz etkisini yaşadıklarını ve durumdan memnuniyetsizliklerini gösteren bir tavır takındıkları görülmüştür. İlk olarak müzik öğretmenleri, velilerin yüksek not beklentisi içinde olduğunu bu nedenle öğrencilerin düşük not alması durumunda velilerin, diğer derslerdeki başarısı ile kıyaslama yaparak yanlarına geldiklerini belirtmektedir. Bu alt temaya kaynaklık eden ifadeler şöyledir:

Mesela çocuk matematik dersinde, fen dersinde başarılı ama müzikte başarılı değil ise veli müzikçiye gelip diyebiliyor ki “Benim çocuğumun normal dersleri çok iyi sizde neden böyle?” Sorgulayabiliyor. “Neden düşük verdiniz?” Bende not olarak bir de vardır beş de vardır. Bir çocuk sorumluluk sahibi değilse, verdiğimi alamıyorsam o çocuğun notu birdir

bende. Ama velilerin yüksek not vermem konusunda baskısını hissediyorum. (Mine)

Bir öğrencimin velisiyle problem yaşadım. İlk ders içi performansında İstiklal Marşı'nı söylemeden bir öğrencime kırk verdim. Ailesi şikâyete geldi. Annesi ile öğretmenler odasındayım. "Benim kızıma müzik dersinde kırk vermişsin. Diğer dersleri iyi Müzik neden düşük? Benim kızım ne yaptı ki kırk aldı? Müzik değil mi yani bu?" dedi. "Hemen gösterelim." dedim. Kızı da kapının önündeymiş. Kızdan sınıf arkadaşını çağırmasını istedim. İçeri geldiler. Kıza: "Annenin yanında bize İstiklal Marşı'nı söyler misin?" dedim. ... Çocuk okudu daha sonra diğer arkadaşından okumasını istedim. Daha sonra annesine sordum: "Aralarında bir fark var mı?" dedim. "Var Hocam." dedi. Ben de "O fark doksanla kırk arasındaki fark." dedim. (Okan)

Velilerin tabiriyle "Benim çocuğumun yeteneği yok. Niye zorluyorsun benim çocuğumu?" diye bana yakınmalar geliyor. Genel olarak velilerin beklenti düzeyi çocuk hiç çalamadığı halde çocuğunun dört almasını istiyor. Ben hiç çalamayana 70 veriyordum. Vicdanen rahatsız oluyordum. İki sene boyunca ben bu uygulamayı yaptım. Andımız okunurken Beden Eğitimi öğretmeni arkadaşımın velinin tartışmasını duydum. Velinin çocuğu Beden Eğitimi dersinden seksen almış. Seksen, kırk otuz da değil. Seksen almasına rağmen niye yüz değil diye veli öğretmenle tartışıyordu. Ondan sonra ben de notlarımı düşürdüm. (Atilla)

Not verirken bile verdiğim not veli tarafından sorgulanır. "Çocuğun diğer dersleri hep beş, müzik neden dört?" Dört versen de sorun oluyor. Bırakın bir vermeyi, bir vermiyoruz, iki vermiyoruz. Üç, dört versek de sorun oluyor. (Hanife)

Geçen gün bir veli geldi. "Benim çocuğumun bütün notları beşti müzik notu üç gelmiş."dedi. "İyi. Ne olacak?" dedim. Veli de: "Ama bugüne kadar notları dört bile olmamıştı." dedi. Sonra baktığımızda gördük ki öğrenci derse çok ilgisiz, araç gereçlerde kontrollerde eksi almış. Sözlülerde kalkıp, çalıp söylememiş. "Bak o yüzden olmuş."dedim. Ben yine de onun notunu bir not yükselttim. (Sinem)

Çocuk malzeme getirmiyor ama annesi babası veli toplantısında diyor ki: "Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik dersleri çok iyi müzikte de artık hocam 95- 100 veriverin." Bak şimdi! (Kızgın ses tonu ile) ... Çocuk derse katılmıyor ama veli diyor ki: "Fen dersi çok iyi." Bu durum da beni rahatsız ediyor. Bu sefer ne yaptığımı bilmiyorum. (Serkan)

Yukarıdaki ifadelerden müzik öğretmenlerinin yüksek not vermeleri konusunda velilerin baskısıyla karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının veliler tarafından her ne şartta olursa olsun çocuklarının müzik dersi notlarının yüksek olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşten yola çıkarak veliler, müzik derslerinin kazanımlarını ve öğrenciye katkıları ile ilgilenmekten çok ders notu ile ilgilendikleri yorumuna ulaşılabilir. Bu baskı ile karşılaşan diğer katılımcı Gülin öğretmen ise veli ile çatışmak istememesinden dolayı bütün öğrencilere yüksek not verdiğini belirtmektedir.

Veliyle çatışmak istemiyorum. Benim kapıma gelip de benim çocuğumun dört üç iki... Hep diğer öğretmenlerde gördüğüm için ben bunu istemiyorum. O yüzden öğrencilere en düşük 85 en yüksek 100 veriyorum. Bu kararı almadan önce velilerle sıkıntı yaşamıştım. Anadolu'nun doğusunda ilk görev yerimde heyecanla, yüksek bir beklentiyle göreve başladım. Onlar daha Türkçe'yi doğru düzgün çözememişken programın gerektirdiğini istiyordum. O zaman (öğretim programına) daha bağlı gidiyordum. Onu alamayınca öğrencilere üç de dört de verdiğim olmuştu. Oradaki velilerden, idareden de tepki almıştım. Veliler "Çocuğumun diğer dersleri hep beşti. Müzik üç, dört düşmüş. "gibi sözleriyle karşılaştım. Bu arka arkaya çok oldu. Bunlarla karşılaştıkça "Ben neden velileri de kendimi de üzüyorum." dedim. Değerlendirme ölçütüm 85 olsun. Ben de düşük öğrenci 85 alıyor, iyi öğrenci 100... Benim 1-2-3-4-5'im o arada [85- 100] olsun dedim. Öyle karar aldım. (Gülin)

Yukarıdaki alıntılara göre velilerin, öğrencinin müzik dersi başarısının yüksek olmasına yönelik beklenti içerisinde olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin ise söz konusu beklenti nedeniyle, öğrenci başarısını düşük gören velilerin memnuniyetsizlikleriyle karşılaştıkları söylenebilir. "Çocuğun diğer dersleri hep beş, müzik neden dört?" ifadesinin veliler tarafından kullanılan ortak bir ifade olduğu görülmektedir. Söz konusu ifade ile velilerin müzik dersi başarısı ile diğer derslerdeki başarısının karşılaştırıldığı düşünülmektedir. Müzik ders notunun öğrencinin diğer derslerinden düşük olmasının veliler tarafından kabul edilmediği görülmektedir. Bu duruma paralel olarak idarenin de Müzik ders başarısının yüksek olması yönünde istekleri olduğu anlaşılmaktadır.

Bundan iki önceki müdürümüz vardı. İki de bir mesela o dönemde ben üç veriyordum. Vicdanen hiç çalamayan çocuğa 55 verince ben gerçekten rahatsız oluyordum. Yüksek not vermemin nedeni idare istiyordu benden yüksek not vermemi. Eski okul yöneticim ile gerçekten özellikle not konusunda birbirimize girer durumdaydık. O tamam müdürdür. O konuda ben yine de saygımı göstermeme rağmen o beni not hususunda odasına çağırıldığında resmen azarlardı. "Hocam veremezsin!" derdi. (sert bir ifade ile) Notla ilgili tartışmaya başlıyorduk. Önce bir konuşmayla başlıyor sonrasında baktık görüşlerimiz zıt. Anlaşamıyoruz. O yüksek not veriyor. Ben "Hayır veremem." diyorum. "Vereceksin!" diyor. Ben "Hayır, veremem." diyorum. Veremem. Veremedim de sonuçta. Ben galip geldim. Ama ne oldu? O tartışmalarla benim ona saygım bitti. (Atilla)

İlk görev yerinde İlçe Milli Eğitim Müdürü okul okul dolaştı. "Resim, Müzik Beden derslerinde düşük not vermeyin, yüksek not verin." dedi. Bizzat söyledi yani. Not konusunda merkezden uzak okulda çalıştığım için bir şikâyet yaşamadım. Ama yine de üzerimde yüksek not verme konusunda baskı hissediyorum. (Erdem)

Yukarıdaki alıntılardan veli ve idarenin yüksek not beklentisi bir yandan müzik öğretmenlerinin kendilerini baskı altında hissetmelerine diğer yandan

başarı durumu yeterli düzeyde olmayan öğrencilere istemeyerek yüksek not vermelerinin rahatsızlığını yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Yüksek notun öğrenciler üzerinde yansımaları ise “*Derse gel git, yüksek not al. Bu sefer yanındaki öğrenci: “Ben her şeyimi getirmişim. Ben de yüz aldım o da yüz aldı. Nasıl oluyor?” diyor. O yüzden kendi kendine: ‘Nasıl olsa herkes 90-100 alacak.’ diyor.*” (Serkan) ifadesinde öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkisinin olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu baskının zamanla mecburiyete dönüşmesi ise dikkat çekicidir. Eğitim süreçlerinde değerlendirme özel olarak öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla yapılırken (Özdemir 2009: 128) müzik öğretmenlerinin değerlendirme sürecinin amacına uygun yapılmadığı söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden birisi olarak öğretmenlerin üzerinde hissettikleri yüksek not baskısı gösterilebilir.

Öğretmenlerin üzerinde veli ve idarenin yüksek not baskısının olmasının yanında, verdiği notların idare tarafından değiştirilebilmesi dikkat çekicidir. Bu konu ile ilgili Eda öğretmen konu ile ilgili rahatsızlığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

İlk senemde bir öğrencim vardı. Sekize gidiyordu. Bütün dersleri beşmiş benim dersimden üç almış. Müdür Bey beni yanına çağırdı. “Çocuğun bütün dersleri beş müzik dersi üç olamaz. Hocam değiştiririm başınız ağrmasın.” dedi. Ben de dedim ki: “Hocam biz kafamızdan not vermiyoruz. Belli ölçütler var. Öğretiyoruz ona göre sınav yapıyoruz ve puan veriyoruz. Niye öğrenci üç almasın? Ben bunu beş mi vereceğim? Kafadan mı vereyim?” dedim. Güzel bir şekilde yaklaşmadı bana. “Olmaz vereceksin.” diye ısrar etti. “Sen nasıl bu öğrenciye üç verirsin?” dedi. Müdür Bey’le aramızda sorun oldu. Ben notunu değiştirmedim. Sonra Müdür Bey kendisi sistemden girerek notunun hepsini 100 yaptı. Ben de sözleşmeliyim diye bir şey yapamadım. (Eda)

İdare tarafından notların yüksek tutulması isteniyor. Birkaç öğrenciye düşük not verdiğim oldu ama açıkçası notlarım değiştirildi mi diye bakamadım. Değiştirildiğinden şüphelendiğim için bakamadım. (Sinem)

Yüksek not vermem konusundaki baskıyı üzerimde hissediyorum. İdare tarafından notlarla ilgili baskıyı ilk yılımda yaşamıştım. Not fişleri veriliyor teslim ediyorum. Orada bakılmış ben çağırıldım. “Hocam 80 - 85 vermişsin.” dedi idare. “Hak etmiştir.” dedim. “Biz değiştirelim.” dediler. Hafif bir zorlamayla bu notlar yükseltildi. Bunu yaşayan bir tek ben değilim. Bütün müzik, resim beden eğitimi öğretmenleri bunu yaşıyor. (Serkan)

Akademik başarı, bireyin bütün hayatı boyunca ilkokuldan, yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem

birey hem de aile için büyük önem taşır. Okullarda öğrencilerin çalışmaları, genellikle puanlama yoluyla değerlendirilmektedir. Müzik öğretmenlerinden de değerlendirme sürecinde nesnel olması beklenmektedir. Ancak, müzik dersinin not ile değerlendirilmesi bazı zorluklar içerir. Tekin Kırıçoğlu'na (2002: 205) göre bu zorluklardan biri değerlendirmenin nesnelliğinin elde edilmesi sırasında yaşanabilmektedir. Çünkü değerlendirmenin nesnel olabilmesi önceden saptanan hedeflerle sonucun uyması ile olanaklıdır. Sanat derslerinde bu oldukça zor elde edilen bir durumdur. Velilerin ve idarenin değerlendirme sürecine ilişkin öznel yaklaşımlarının ise öğretmenin nesnelliğini zorlaştıran etkenlere ek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durum öğretmenleri rahatsız etmekte, kendi mesleklerini yerine getirirken kendilerini mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır.

Gürültü

Üçüncü boyut olan “Gürültü” müzik dersi sırasında yapılan etkinliklerin sınıfın dışında rahatsız edici, düzensiz ses olarak algılanmasından dolayı müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları olumsuz duruma ilişkin ifadeleri içermektedir. İdare ve diğer alan öğretmenlerinin, müzik öğretmenlerinden sınıf dışına gürültü çıkmamasına yönelik beklentilerinin öğrenme-öğretme sürecine olumsuz olarak yansımalarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bir gün Müdür Bey ders işlerken sınıfıma geldi. Dördüncü sınıfla ders işliyordum. Öğrencilerin içinde bana: “Hocam çok gürültü geliyor. Bunlara biraz bağırırsanız, kızsanız.” dedi. “Benim odam bu sınıfın altında.” dedi. Oysa biz gürültü yapmıyorduk, ritim tutuyorduk. “Çok gürültü geliyor.” dedi. Müdür gidince çocuklar: “Öğretmenim biz gürültü yapmıyorduk ki ritim tutuyorduk.” dedi. Ne diyeceğimi bilemedim. (gölerek) “Demek ki gürültü olarak gidiyor.” dedim. Bizim çaldıklarımızı duymadıklarından sadece ritimleri duyduklarından oraya gürültü olarak gidiyor. Çocuklara: “Ben Müdür Bey’e anlatırım.” dedim. Gerçekten de çok sinirlendim. Diğer derslerde de öğretmenler: “Çok gürültü geldi. Ne yaptırdın öyle çocuklara? O kadar gürültü çektik ki, ders işleyemedik.” diyorlar. Ben de böyle durumlarda: “Yapabileceğim bir şey yok. Ben dersimi işlemek istiyorum.” diyorum. Ben de artık gürültü çıkacak diye önceden çocuklara: “Biraz daha sessiz olalım, biraz daha az vuralım.” diye telkinlerde buluyorum. (Sinem)

Yeni sistemde öğrencileri aktif olarak dersin içine çekiyorlar. Tamam, güzel ilgi çekelim de bunun için ayrı bir müzik odası gerekir. Benim derste bazen en çok söylediğim şey “Flüt Çalma, Bağırma, Sus!” Çocukları susturmaya çalışıyorum. Dışarıya gürültü olmasın diye. Aslında bu bir tezattır. Öğretim programı çocukları dersin içine çekmeye çalışıyor, onları daha etken haline getirmeye çalışıyor ama bunun sonucunda

gürültü olur. Benim birçok öğrencim derste sıraların üstünde ritim tutmak istiyor. Ben bunları anlayışla karşılıyorum. Bundan daha doğal ne olabilir ki? Çocuk içindeki enerjiyi atsın, ritim çalsın. Yaptıramıyorum ki. Yandaki sınıfta ders işliyorlar, belki alttaki sınıfta sınav yapıyorlar. Bazen bana diyorlar öğretmenler odasındayız, ders bitmiş. Öğretmen arkadaş: “Şu parçayı ne güzel çaldınız.” Ben: “Şimdi ne var bunda?” diye soruyorum kendime. “İma olarak mı, yoksa gerçekten beğendiler mi? Rahatsız olmuyorlar mı, şaka mı yapıyorlar?” diye düşünüyorum. Herkese söylerim ben: “Rahatsız ediyor muyuz, gürültü yapıyor muyuz? Çok gürültü geliyorsa ben biraz daha aşağı çekerim.” diye söylüyorum. İma yoluyla mı söylüyorlar bilemiyorum. (Erdem)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde kendi derslerinde gürültü olduğuna dair sınıf dışından aldıkları sözsüz ya da sözlü uyarılar nedeniyle öğretmenlerin sınıfın dışına ses çıkmaması için ders esnasında dikkatli davrandıkları anlaşılmaktadır.

Ders sırasında bazen gürültü geliyor diye şikâyet alıyorum. Müzik sınıfım olsa şikâyet olmaz. Olmaması için sınıfa yalıtım yaparım. Ama şu anda onu yapamadığımız için ses geliyor diye şikâyet alabiliyorum. Bazen benim haberim olmuyor mesela sınav yapıyor öğretmen arkadaş. Yan tarafta ben de son sürat müzik dersi yapıyorum. Flüt çalıyoruz, şarkı söylüyoruz. Ders bitiyor. Öğretmen arkadaşım: “Ben sınav yapmıştım.” diyor. (Serkan)

Gürültü oluyor müzik dersimde, müzik dersi gürültü dersi... Öğretmenler arasında bazen konuşuyoruz espri yapıyoruz. Öğretmen arkadaşlarımız öğretmenler odasında: “Müzik dersi gürültü dersi oluyor, sesiniz geldi. Bu sefer çok kötüydü çaldığınız şey.” diyorlar. “Daha yeni öğreniyoruz, diğer ders dinleyin.” diyorum. (Gülin)

Sınıfın dışına ses çıkıyor. Biz ders işlerken karşıdaki sınıflar durup bizi dinliyorlarmış. Çocukların parçaları çalmayı denemeleri için bırakma gibi bir zamanımız olmuyor. Bazı öğrenciler flütü öğrenirken flütle uğraşmak istemediğinden gürültü yapıyor. (Eda)

Toplu olarak melodika çaldığımda bırakın yanı, aynı koridorun içindeki karşı sınıf bile ders işleyemiyormuş. Kendi sınıflarına ses geldiğinde öğretmenler, benim sınıfıma öğrenci gönderirler. “Öğretmenim biraz daha yavaş çalabilir misiniz? Öğretmenimiz bu şekilde rica etti.” diyorlar. Dersimde diğer sınıflara gürültü gidecek diye melodika çaldırırken kaygı duyuyorum. Esasında bazı yaramaz çocukların çokça bulunduğu sınıflara giriyoruz. O sınıflarda bırakın melodikayı, çocukların kendi gürültüleri melodikanın iki katı çıkıyor. (Atilla)

Turner’a (1997) göre müzikle uğraşan çocukların çıkardığı sesler, erişkinlerin standartlarına göre gürültülü olabilmektedir. Fakat sınıfta gün içinde yapılan diğer faaliyetlerde çıkan gürültülerde olduğu gibi, müzik merkezli zamanlardaki seslere de tolerans gösterilmelidir. Çünkü gürültü, çocuk merkezli müzik öğreniminin önemli bir bölümüdür (Akt. Otacıoğlu Gürşen, 2008, 160).

Ancak fiziksel koşulların yetersizliğinden dolayı müzik öğretmenleri müzik dersinin doğasında olan sesin diğer sınıflara ulaşmaması baskısıyla karşılaşmaktadırlar.

Takdir Edilmeme

“Takdir Edilmeme” alt temasında müzik öğretmenlerinin okul müdürlerinden çalışmalarını beğenip belirtmelerine yönelik beklentilerini ifade eden alıntılara yer verilmektedir. Müzik öğretmenlerinin takdir edilme beklentisi içinde olduğu ve bu beklenti doğrultusunda öğretmenlerde açığa çıkan duyuşsal tepkiler belirlenmiştir. Takdir edilmenin eksikliğini hisseden müzik öğretmenlerinin ifadeleri şöyledir:

Sınıf dışı müzik etkinliklere idare çok düşkün değil. Bu konuda bana ne olumlu ne olumsuz bir istekleri oluyor. Ben dans grubunu da çıkarttığım zamanlar oldu. Koro oratoryo yaptığım zamanlar da oldu. Sonucunda olumlu ya da olumsuz bir tepkileri olmadı. Yapıldı mı yapıldı. Yapıldığında da: Çok güzel oldu, teşekkür ederiz.” gibi bir söz duymuyorum. ... Takdir edilmek için etkinlik yapmıyorum ama bu insanın doğasında vardır. Motive olmamı sağlar diye düşünüyorum. (Pınar)

Çocuklara etkinlik hazırlayıp onlara şarkı söylettikten sonra bir okul müdürünün gelip de “Etkinlik çok güzel olmuş.” dediğini duymadım. Çok güzel etkinlikler de yaptık. Küçük de olsa dört beş şarkılık program, dinletiler hazırlıyorum. Her yıl oluyor hazırlıyorum. Hiçbir müdür gelip de beni takdir etmedi. (Hanife)

Yaptığın bir şeyi yarım ağızla bile teşekkür etme olayı yok. Resmi olarak ödüller zaten yok. Yapıyorsun, çabalıyorsun, uğraşıyorsun ama idareden bir teşekkür görmüyorsun. Bu insanı üzüyor. İlk görev yerim Doğu’da çok takdir edildim. Orada çok güzel şeyler yaptık. Her programda koromu çıkardım. ... Bunun da takdir edilme anlamında karşılığını aldım. O yüzden verimli çalışma oldu. ... Buraya geldiğimde de aynı şekilde devam ettim. ... Ödülle pekiştirme olmayınca biraz kırıldım. Ödül için mi yapıyorum? Hayır, kendim ve öğrenciler için yapıyorum. Şunu yapacağım dediğimde: “Tamam yap, Hoca Hanım.” dendi; ama bu kadar. Kendimi değerli hissetmiyorum. (Gülin)

Okul gecesi yapıldı. Tiyatro da çalışmış. Çok başarılı koro konseri vardı. ... Veliler: “Hocam biz böyle bir etkinlik olacağını hiç tahmin etmemiştik.” dediler. Daha ilk kez çocukları koroya girmiş. ... Hatta bir tanesinin yorumunu hiç unutamıyorum. “TRT Yurttan Sesler Korosu gibiydi” dedi. O gece de okul gecesi sonunda dediler ki: “Okul gecesini düzenleyen öğretmenlerimize çiçek verilecek. Sahnede olunsun.” dediler. Biz hepimiz dizildik okul müdürü bize çiçek verdi. ... Velilerin gözü önünde bana mecburen o çiçeği takdim etmek zorundaydı. Takdim etti gitti. ... Sahnede tiyatroyu çalıştıran iki öğretmene çiçeği takdim ederken öpüşmeler, çok sıcak davranmalar... Bana takdim ederken asık ve soğuk bir ifade ile “Hocam buyur.” Hiç anlam veremedim. Daha not tartışmamız

olmamıştı, ondan önceydi. Hiçbir şey yoktu. Sonrasında herkes salonu boşalttıktan sonra Müdür Bey özel olarak teşekkür edecek diye Müdür yardımcısı bizi tekrar salonun çıkışına dikti bizi. O çok üzdü beni. Orada tiyatro çalıştıran öğretmenlere Müdür Bey içtenlikle: "Hocam tebrik ederim tebrik ederim." dedi. ... Ben de yanlarındayım orada duruyordum. Eşi vardı arkada eşine seslenip bana bir şey demeden dönüverdi. Salonu terk etti. (Atilla)

Bireylerin kendilerine olan güven ve saygının gelişmesinde, bireyin yaptığı faaliyetler karşılığında takdir edilme ve beğenilme duygusuna bağlıdır (Bentley, 1999: 179). Yöneticinin takdir edilme gereksinimine eğilmesi çalışanın kendini değerli, yetenekli, faydalı ve gerekli hissetmesine yardım eder (Hicks,1979, 79; Akt. Tok, 1997, 255). Bu duygu, doğrudan insan bilincinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güveni artırır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999: 179). Aynı zamanda öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, okul yöneticisinin daha kolay öğretmenlik rolünü oynamasına yardımcı olur (Çelik, 1999: 123). Öğretmenlerin "Takdir edilmek için etkinlik yapmıyorum ama motive olmamı sağlar diye düşünüyorum (Pınar)." ifadesinden, takdir edilmemenin mesleki motivasyonu olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bunun yanında "Kendimi değerli hissetmiyorum (Gülin)." ifadesi ile idarenin takdir edilme gereksinimini karşılamaması, öğretmenlerin kendilerini gerekli ve faydalı hissetmelerine engel olduğu yorumuna ulaşılabilir.

Mesleki Tükenmişlik

Mesleki Tükenmişlik alt boyutunda, öğretmenlerde ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan ifadelere yer verilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981; Akt. Avşaraoğlu, Deniz, Kahraman, 2005: 116). Konuya ilişkin olarak:

Ben meslekte çok verimliyim, çok aktifim değilim yani köreldim. İlk yıllarımdan itibaren bu önemsizlik beni soğuttu. Sınıfıma girerim, şarkı söylerim. Çocuklara flüt çaldırırım, şarkıları söylettiririm. Genel bilgileri derste anlatırım. Bana mesleğimi sıkı tutturacak bir şeyle karşılaşmadım iş hayatımda. (Hanife)

Maalesef karşılaştığım şeyler yıllarca birikiyor. Dersime yönelik eski ideallerimi kaybediyorum. Çocuklar müziği önemsiz gördükleri için... Çalışıyorum elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum ama olduğu kadar. Çünkü eğer kafamdaki idealimdeki yapıyı gerçekleştirmek istersem bu beni çok yoracak, çok üzecek o yüzden olduğu kadar. (Erdem)

İki özgün alıntı incelendiğinde Müzik öğretmenlerinin karşılaştığı güçlüklerin zaman içerisinde birikerek mesleklerine karşı isteklerinin azalmalarına neden olduğu söylenebilir.

Mesleğimin ilk yıllarında çok idealist bir yapım vardı, hala idealist bir yapım var ama bu not konusunda biraz şevkim kırılıyor. Yaptığım işi tam yapmayı severim ama sınıflarda bu olmuyor. Sınıflarda olduğu kadar oluyor. Yapacak bir şey yok. Üzücü ama gerçektir. (Serkan)

Majörü minörü öğretsem ne olacak ki? Nasıl olsa lisede müzik dersi yok. Güzel Sanatlara gitmeyecekse bu çocuk lisede de bunu görmeyecek. Bu çocuğa ben ne vereyim? Klasik müzik dinlemeyi öğretsin yeter. Olduğu kadar. Bu anlamda şevkimiz kırılıyor. Dokuzda bu çocuk müzik görmeyecek. Müzik dersine yönelik hedefimiz yok. (Okan)

Günümüzde Müzik öğretmenleri, her alanda kendini hissettiren zorlamalarla dolu bir yaşamla karşı karşıya olabilmektedirler. Müzik öğretiminin ilköğretim yılları ile sınırlı olması, önceki boyutlarda ifade edilen yüksek not baskısı, takdir edilme gereksiniminin karşılanmaması, öğretmenlerin mesleki konumunun değişmesi gibi nedenlerle kendilerini baskı altında hissetmeleri; öğretmenlerde zaman içinde bitkinlik ve isteksizlik gibi duyguların oluşmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

5.1.2.2 Olanak

İkinci tema olan “*Olanak*” müzik öğretmenlerinin etkileri dışında kendilerine sunulan koşulları ifade etmektedir. Bu tema altında üç farklı boyut ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar: “(1) *Ders Saati*, (2) *Fiziki Koşullar*, (3) *Ders Kitabı*”dır.

Ders Saati

“*Ders Saati*” boyutu müzik öğretmenlerinin ders saati süresi ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Bu alt tema kendi içinde farklı konuları barındırmaktadır. Müzik öğretmenleri ders saatini yetersiz görerek ders saatinin az olması öğrencileri tanımlarına engel olmaktadır. Ayrıca Müzik öğretmenleri haftalık ders saatinin bir saat olmasından dolayı birden fazla okulda görev yapma sorumluluğuyla karşılaşmaktadırlar. Bu durum ise müzik öğretmenlerinin veli ve öğrencilerle olan iletişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

“Yetersizlik”

“Yetersizlik” ders saatinin az olmasına yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerine dikkat çekmektedir.

Haftada bir saat olması bizim için büyük kayıp. Zaman yetmiyor. Kırk dakikada müzik eğitimi ne kadar yapılabilir? Kırk dakikanın zaten beş dakikası girdin, sınıfı susturdun, yoklamadır, hazırlık, zaten sürekli derse hâkim olamazsın. Toplam yirmi-yirmi beş dakika ders yapılabilir. Tam çocuklara bir şeyler veriyorsun, kavratıyorsun onlar da uygulamada bir şeyler yapmaya başladıkları an zil çalıyor zaten. Bir sonraki haftaya geldiklerinde bazı şeyler tamamen gitmiş oluyor. (Hanife)

Ders saati az geliyor. Bunun yanında yoklama alalım, sınıf defterini yazalım derken on dakika geçiyor. Çocukları susturalım, derse giriş yapalım öyle geçiyor. Otuz dakikasında tekrar ediyorsunuz, anlaşılmayan yerleri çalıyor. Kalan otuz dakika da çok verimli geçiyor. (Sinem)

Derse girdiğimde çok şey yapmak istiyorum ama yetmiyor. Ders saatimiz az. (Gülin)

Özellikle dersimiz bir saat çok yetersiz geliyor. Yoklama alıp derse ısındırma dersi anlatma yapana kadar boş zamanım kalmıyor. (Eda)

Kırk dakikalık derste istediğimiz şeyi yapamıyoruz. O zaman sadece blok flütle sınırlı kalmayıp bağlama, gitar, keman çalalım diyebilirdik. (Mine)

Kırk dakikada her hafta yararlı olmuyor. Bazen bayrama denk geldiği zaman haftada bir saat olan çocuğun dersi bir hafta daha atıyor. Zaten kırk dakikada o kadar çabuk geçiyor ki zaman. “Hızlandırılmış tur” gibiyiz. Dershanelerin hızlandırılmışları biz de onlar gibi hızlı bir şekilde ders işlemek zorunda kalıyoruz. (Pınar)

Kırk dakikalık ders göz açıp kapayıncaya kadar geçiyor. Çocuğa dörtte verdiği konuyu bazen altıda yedide tekrar etmek zorunda kalıyorum. ... O konuya giriş yapmak durumundasınız girişi yapıyorsunuz, konuya geliyorsunuz, konuyu anlatıyorsunuz. Bu sefer zaman yetmiyor bitmiyor zaten giriş 20 dakika sürüyor. Kalan 20 dakikada konuya başlayabiliyorsunuz, bitmiyor. Ertesi hafta o konuya devam ediyorsunuz. Bir haftalık konu oluyor üç hafta. (Serkan)

Dördüncü sınıfta bana gelen bir çocuk haftada bir saat nota öğreniyorsa öğreniyor. Öğrenemezse eh işte... Bir ders saati yeterli olmuyor. (Okan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri gerçekleştirilmede müzik dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmektedir. “Ders saati” koduna ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (%100), programda verilen yönergelerin uygulanması ve müzik dersine ait kazanımların gerçekleştirilebilmesi için haftalık müzik dersi saatini yetersiz bulmaktadır. “Hızlandırılmış tur” gibi dersin süresinin az olmasından

kaynaklanan öğrenme öğretme sürecinin derinlemesine paylaşım içermediği yorumuna ulaşılabilir.

“Öğrenciyi Tanıma”

“Öğrenciyi Tanıma” Müzik öğretmenlerinin ders saatine bağlı olarak öğrencileri yeteri kadar tanıyamadıklarına ilişkin ifadeleri içermektedir. Müzik ders saatlerinin az olması müzik öğretmenlerinin öğrenci sayısını arttırmakta bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerini sima olarak tanımanın bile uzun zaman aldığı belirten bir katılımcının ifadeleri şöyledir:

Sınıflar 40 kişilik, 1000'den fazla öğrencim var. Ders saatimiz az olunca öğrenci sayımız artıyor. Ders saati az olduğundan çocukları tanıyamıyorum. Ya çok yaramazlar ya çok yetenekliler ya çok zekiler, sivrilenleri genelde tanıyabiliyorum. İsim olarak hitap edemiyorum. Herkese isim olarak hitap etmek isterim ama süre az. ... Okulun açılmasından üçüncü ya da dördüncü haftasından sonra Sağlık Ocağı'na gittim. Orada bir öğrenci yanındaki annesine: “Anne bak müzik öğretmenim.” dedi. Ben o öğrenciyi ilk kez Sağlık Ocağında gördüm. Okulda görmedim. Onun müzik öğretmeniyim ama o kadar çok sınıfa kırk dakika giriyorum. Çocuk daha sivrilmemiş, fark edememişim ya da arkada oturuyordu. Ya da okul açılalı dört hafta oldu. Ben o öğrenciyi ilk kez Sağlık Ocağında gördüm. “Merhaba.” dedim. Şaşırdım. Velisi: “Nasıl benim çocuğum?” diye sordu. Ben de: “Kusura bakmayın dördüncü sınıf öğrenciniz. Tam şu anda bir şey söyleyemeyeceğim. İleride inşallah bir iki ay daha geçsin o zaman görüşelim.” dedim. Yapacak bir şey yok. (Gülin)

Diğer katılımcılar ise yukarıdaki alıntıya paralel olarak öğrencilerini çok iyi tanıyamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin çoğunun ismini bilmedikleri, aileleri ile ilgili detaylı bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Öğrencileri isim isim tanımak var, bir de sima olarak tanımak var. Ben öğrenciyi gördüğüm zaman öğrencinin adını bilmesem de onun yapısından, duruşundan, konuşmasından tanıyabiliyorum. Önce sınıfta dikkat çeken öğrencileri tanıyabiliyorum. Hareketlileri, çalışanları, yaramazları... Ama isim olarak tanıyamıyorum. Aile geçmişleri, ekonomik durumlarını bilmiyorum. (Sinem)

Öğrencileri ilk girdiğim sene isim isim tanıyamıyorum. Sivrilenleri iyi tanıyorum. Çok iyileri ve çok kötülerini iyi tanıyorum. Ortada kalan öğrencileri iki sene de anca tanıyabiliyorum. (Mine)

Otuza yakın sınıfım var. Öğrenci sayısı çok fazla oluyor. Dörtleri beşleri hemen tanıyamıyorsunuz. Çok yaramaz, yetenekli ya da sivrilenleri tanıyabiliyorum. Altı yedi sekizleri yavaş yavaş tanımaya başladım. Onları bol bol dinleyerek, müzik etkinliklerine katılmalarını, şarkı söylemelerini, çalgı çalmalarını sağlayarak müzik anlamında nerede

olduklarını tanımaya çalışıyorum. Elimden geldiğince tanımaya çalışıyorum ama bu kadar çok öğrenci olduğu için öğrencilerin ismini unutabiliyorum. Ben de rahatsız oluyorum. (Serkan)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde Müzik öğretmenlerinin öğrencileri tanıma ile ilgili “Ya çok yaramazlar ya çok yetenekliler ya çok zekiler, sivrikenleri genelde tanıyabiliyorum.” ifadesinin öğretmenler tarafından kullanılan ortak bir ifade olduğu görülmektedir. Öğrencilerini yeteri düzeyde tanımayan öğretmenlerin bu durumdan rahatsızlık duymaları dikkat çekicidir. Bu konuyla ilgili diğer iki katılımcının ifadeleri de benzerlik göstermektedir. Öğrencileri yeteri kadar tanıyamamanın öğrenme-öğretme sürecine olumsuz yansımaları çarpıcı bir şekilde örneklendirmiştir.

Öğrencileri tanıma açısından bizim bir dezavantajımız var. Çok fazla sınıfa girdiğim için öğrencileri çok iyi tanıma imkânım yok. 25 tane sınıfım var. ... Belli başlı çocuklar yetenekli, haylaz çocuk kendini belli ediyor. Bununla ilgili bir anımı unutamam. Bir çocuğum çadırda yaşıyormuş. Hayvancılık yapıyorlarmış ve evleri çadır. ... Performans ödevini istemiştim. Ödev tarihinin teslim edilme tarihinden on gün sonra: “Oğlum nerede ödevin?” dedim hala yok. Sinirlendim, tuttum çocuğu idareye götürdüm. “Bu çocuk ödevini getirmedi buyurun hocam.” dedim. Çocuk ağlıyor. Müdür yardımcısı beni çekti. Bu çocuk çadırda yaşıyor. Bu çocuğun bilgisayar şansı yok. Her gün iki km yürüyerek eve gidiyor. Çok üzüldüm. Bu çocuk nereden çıktısını alacak da ödevini teslim edecek? O çocuğun hayatla ilgili o kadar çok zor şartları var ki. Ben bu olaya çok üzülmüştüm. (Okan)

Diğer katılımcılar da öğrencilerini yeteri kadar tanıyamadıklarını ifade etmektedirler.

Ben 1040 tane öğrencinin dersine giriyorum. ... Bir ders kırk dakikada öğrencinin ismini öğrenmem mümkün değil. Hatta kendi okulunda çocuklar da hiç kızmıyor ben isimleri öğrenene kadar kızlara “Hanife”, erkeklere “Hüsamettin” diyorum. İşin şakası tabii... Hem bir ders saati olmasından kaynaklanıyor hem de öğrenci sayım çok fazla. (Atilla)

Öğrencilerimi iyi tanımıyorum. 26 tane sınıfım var. Her sınıf 25-30 kişiden oluşuyor. Hepsini çok iyi tanımam mümkün değil. (Eda)

“Öğrenciyi tanıma açısından kendimi yetersiz görüyorum. Oradaki her çocuğun farklı bir dünyası var; ailesinden gelen kültürü, doğulu olması şuralı buralı gibi oranın getirdiği ayrı bir kültürü var. Her çocuğun dünyası farklı oluyor. Ben her çocuğun dünyasını anlamak istiyorum ama anlamakta zorluk çekiyorum. Bundaki etken Müzik dersleri bir saat kırk dakika maalesef onları tanımak için yeterli değil. (Erdem)

Öğretmen sınıftaki öğrencileri hakkında ne kadar çok ve doğru bilgiye sahip olursa, öğrencileri hakkında vereceği kararlarda isabetlilik derecesi o kadar yüksek olur (Aktepe, 2005: 19). Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde

öğrencilerin bireysel farklılıklarını, müzik alanındaki eğilimlerini tespit etmek ve onları yönlendirmenin doğrudan öğretmenlerin kişisel çabalarıyla ilgili olduğu, ders sürecinin bu öğrencileri tespit etmek konusunda yetersiz kaldığı yorumuna varılabilir. Oysa, eğitim-öğretim etkinliğinden etkilenecek olan ve davranışlarının değiştirilmesi gereken öğrenci olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin sorunlarını ve gereksinimlerini bilmeden öğrenmesi sağlanmayabilir. Ancak müzik öğretmenlerinin öğrenci sayısının fazla olmasıyla öğrencileri tanıma olanağının, süreci iyi bir şekilde yürütme fırsatının ellerinden alındığı söylenebilir.

“Birden Fazla Okulda Görev Yapma”

“Birden Fazla Okulda Görev Yapma” konusu Müzik öğretmenlerinin Müzik dersinin bir ders saati olmasından dolayı görev yaptıkları okulun dışında çevre okullarda da görev yapma sorumluluğuyla karşılaşmalarına ilişkin ifadelerini içermektedir.

Her yıl üç okul gezdim. Küçük okullarda çalışıyorum. Ders saatim de az olunca birden fazla okula gitmek durumunda kalıyorum. Kendi okulumda yarım, yarım bir gün diğer okullara da birer gün gidiyorum. (Hanife)

Ders saatimiz az olduğundan kendi okulum dışında bir okulda daha görev yapıyorum. O okula da bir buçuk gün gidiyorum. (Eda)

Dört tane okulda çalışıyorum. Ders saatimiz az olduğu için kendi okulum dışında yakındaki diğer okullara da gidiyorum. (Sinem)

Ben şu an 25 sınıfa giriyorum. İki ayrı okuldayım. Ders saatimiz az olduğu için diğer okula da görevlendirme olarak gidiyorum. (Okan)

“İletişim”

“İletişim” müzik öğretmenlerinin müzik ders saatinin az olması sonucunda öğrenci sayısının çok olması ve birden fazla okulda görev yapma sorumluluğuyla karşılaşmalarından dolayı öğrenci ve veli iletişiminin azaldığına yönelik ifadeleri içermektedir.

Öğrenci velimle birebir diyalog kurduğum çok nadirdir. Her yıl tek tük öğrenci velisiyle görüşüyorum. Mesela sınıf öğretmenleri birebir velilerle iletişim kuruyorlar. Bunun çok getirisi oluyor. Benim öyle şansım olmuyor. Kendi öğrencilerimle bile ders dışında iletişim kuramıyorum. Bağlantım yok. Bu konuda çok zayıfım. Ders süresinin az olması birden fazla okul gezmemiz velilerle de iletişim kurmamı güçleştiriyor. (Hanife)

Sadece okula gelen öğrenci velileri ile görüşebiliyorum. Velilerin de çoğunluğu okula benimle görüşmek için gelmiyor. Onun dışında iletişimim yok. (Gülin)

Üç gün bir okulda kalıyorum. Arada boşluk olmadığı için yoğun oluyorum. O yüzden öğrencilerle ders dışında iletişim kuramıyorum. (Eda)

Veliler beni gelip bulmadıkça ben velileri tanıyamıyorum, iletişimim yok. Veli beni aradığı zaman diğer okulda olabiliyorum. (Sinem)

Haftalık bir saat dersim olduğu için bu bir ders saatlik süre içerisinde bütün öğrencilerle iletişimim tam olmayabiliyor. Bazen bir dakika bile düşmüyor öğrenciye. (Serkan)

Fiziki Donanım

“Fiziki Donanım” boyutu Müzik dersinin verimli gerçekleşebilmesi için uygun donanımlı derslik ve araç gerecin bulunmasına yönelik ifadeleri içermektedir. Fiziki donanım kendi içerisinde alt konulara ayrılmaktadır. Bunlar: (1) Müzik sınıfı, (2) Araç gereçtir.

“Müzik Sınıfı”

“Müzik sınıfı” öğretmenlerin okulda Müzik derslerinin uygulandığı diğer sınıflardan farklı fiziksel donanıma sahip dersliğe ilişkin ifadelerine yer verilmektedir.

Müzik odamız yok. Her derse uygun derslikler var. Dersliklerde projeksiyon, bilgisayar var. Çok güzel fen laboratuvarı yapıldı yeni, çok lüks ama bizim müzik odamız yok. Müzik odası için istekte bulundum ama yer yok dediler. Müdür dedi ki “Çok amaçlı salonumuz var orada isterseniz ders yapabilirsiniz. Ben yerinizde olsam kullanırım.” dedi. Hiçbir malzeme olmayan kocaman bir salonda ders yapamam. Sadece sandalyeler, öğrenciler ve ben. Din kültürü, İngilizce, resim öğretmeninin sınıfı varsa benim sınıfım olmaması bana gurur kırıcı olarak geliyor. (Sinem)

Şehir merkezindeyim. Müzik odamız yok. Hiçbir şeyimiz yok (Hanife)

Müzik odası yok. Bazen konu geliyor derste eseri şu çalgıyla çalın. Benim Orff çalgılarım var. Onları derste kullanmak için altı yedi öğrencinin [yardıma] gelmesi lazım. En basitinden şarkıya eşlik etmek için orga ihtiyacım var. Org çok ağır onu her zaman getir götür mesele. (Serkan)

Okulun müzik açısından çok eksikliği var. Onu çözemiyorum. Sürekli dile getirmeme rağmen eksilerin tamamlanmasını ben çözemiyorum. Müzik sınıfımız yok. Önceden müzik sınıfımız vardı. Okul çok kalabalıklaştı, ikili eğitime geçilemeyince Normal eğitime devam edildi. Müzik sınıfı anasının yemekhanesi oldu. O yüzden resim sınıfını ortak kullanıyoruz. (Gülin)

Müzik sınıfım yok. Bir ara vardı şimdi yok. Öğrenci sayısı arttıkça müzik sınıfları kapatıyorlar mecburen. Herkesin sınıfı var öğretmen sınıflara gidiyor. Bu insanı olumsuz yönde etkiliyor. Enstrümanlarını, müzik dinleteceksem lap topumu, hoparlörümü taşımak zorunda kalıyorum. Hoş olmuyor. (Pınar)

Okulumuzda 18 derslik, 2 laboratuvar bulunuyor ama Müzik sınıfım yok. Ben müzik dersinde her sınıfa giriyorum dersim sekizlerde varsa onların sınıfına gidiyorum, dördlerde varsa dörtlerin sınıfına gidiyorum. (Erdem)

Bir müzik odamız yok. Müzik odamız olsa bile her müzik odası bir müzik bölümlerindeki o çalışma odalarındaki gibi ses yalıtımı yapılmış bir oda mı olacak? Kemanın sesi üç yüz metre, hiç cihaza gerek yok. Üç yüz metre etrafa yayılıyor. Ben hangi dersimde bunu çalabileyim? Diğer sınıflar rahatsız olur. (Atilla)

Programın uygulanması sırasında müzik dersliğinin eksikliğinden kaynaklanan zorluklar öğrenme ortamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Müzik öğretmenlerinin müzik sınıfına ihtiyaç duymasına ilişkin bulgu birçok araştırmacı tarafından da dile getirilmiştir (Külah, 2007: 33, Umuzdaş ve Levent, 2012: 70, Yazıcı, 2009: 70). Aynı zamanda söz konusu eksikliğin öğretmenlerin çalgıları öğrenme öğretme süreci içerisinde kullanmalarına engel olduğu düşünülmektedir.

“Araç Gereç”

“Araç Gereç” Müzik öğretmenlerinin öğrenme- öğretme sürecinde kullanmaya yönelik donanımın yetersiz olduğunu içeren ifadeler yer verilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde araç-gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasını sağlamakta ve öğrenme zamanından ekonomi sağlamaktadır. Ayrıca öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getirdiği için öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliğini artırmaktadır (Demirel, 2005). Görüşmelerden edilen verilerin analizi sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçler belirlenmiştir.

Sınıfta tek kullandığım flüt. Onun dışında müzik sınıfımız yok. O yüzden fazla materyal kullanamıyorum. Okulumuzun herhangi bir çalgı aleti yok. (Hanife)

Kendi çalgımı getiriyorum. Okulun çalgısı yok. (Gülin)

Okuldaki imkânlarımız çok sınırlı. Kendi çalgılarımı okula götürüyorum. Orff için ritim aletlerim var. Arada keman götürüp çocuklara çalıyorum. Pişano, org yok. Olması gerekiyor aslında. Başka bir şey yapamıyoruz. Fiziki donanım olarak her sınıfta projeksiyon bile yok. Ben sınıf sınıf dolaşmak zorundayım. Diğer sınıflarda bazı bilgisayarların dilini anlamıyorum. O sınıfın öğretmeni “Projeksiyonun düğmesi çalışmaz öteki çalışır şöyle yapalım.” diye açıklamalarda bulunuyorlar. Her yerde bir

sorun çıkıyor açıkçası. Belli bir zamandan sonra onları kullanmak istemiyorum. (Sinem)

Birçok sınıfta projeksiyon var. Mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyorum. Maalesef teknik sorunlar çıkıyor. ... Geçen senelerde ilk girdiğim zamanlarda USB'yi takıyordum. Bilgisayarda virüs varmış, açmıyor. Uğraşıyorum dersten on- on beş dakika geçiyordu. Çocukların ilgisi dağılıyordu. Şu sıralarda kendi bilgisayarımı getiriyorum. (Erdem)

Dizekli tahtamız yok. Dizeği kendim çiziyorum. Projeksiyon belki iki belki üç sınıfta var. O yüzden hiçbir şekilde yararlanamıyorum. (Okan)

Müzik sınıfımız olmadığından okuldaki org çalgısını sınıflarda kullanamıyorum. Org çok ağır ben tek başıma taşıyamıyorum. Ben sınıf gezdiğim için onu kullanma şansım çok az. (Atilla)

Öğretmenlerin büyük bölümü sınıf içerisinde flüt, melodika ve müzik çalışma kitabından yararlanmaktadır. Müzik sınıfın eksikliği nedeniyle öğretmenler müzik dersine uygun donanıma sahip olmayan derslikleri kullanmakta, sürekli ders için farklı sınıfları dolaşmak durumunda kalmaktadır. Dersliklerdeki teknik donanımdan kaynaklanan sorunlar nedeniyle Müzik dersine yönelik kullanımında elverişli olmadığı belirtilmektedir. Bu durum dersi destekleyen müziksel araçlara sahip olmadan programı yürütülmeye çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamdaki memnuniyet olmaları onların olumlu yönde motive olmalarına ve verimli olmalarına etki ettiği düşünüldüğünde (Karaköse ve Kocabaş, 2006: 13) yetersiz fiziki ortamın öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etki ettiği düşünülebilir. Aynı zamanda fiziki şartların yetersizliği durumunun, ilköğretimde müzik dersinin işleyişini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Çocuklarda farklı tür zekâ alanlarını geliştirebilmek için donanımlı bir müzik dersliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

“Fiziki donanım” boyutu ile ilgili bütün ifadelerle bakıldığında, müzik dersi için düzenlenmiş bir dersliğe sahip olmayan okullarda diğer ders araçlarının da büyük bir kısmının bulunmadığı, mevcut müzik dersliklerinin ise çoğunlukla istenilen standartlara sahip olmadığı, fiziki donanım konusunda diğer derslere öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Müzik dersine yönelik eksikliklerin giderilmesinde önceliğin başka derslere verilmesi bulgusu Gün’ün (2009: 65) araştırmasıyla desteklenmektedir. Bu durumun, öğrenci odaklı olarak yeniden yapılandırılan müzik öğretim programında gerçekleştirilmesi istenilen etkinliklerin işlevselliğinin önünde ciddi bir engel oluşturduğu görülmektedir.

Ders Kitabı

“Ders kitabı” boyutunda Müzik öğretmenlerinin Müzik dersi öğretim programını uygulama süreci içerisinde kullandıkları kitaba ilişkin ifadelerine yer verilmektedir.

Ders kitabında çok az şarkıya yer verilmiş. Şarkıların notaları yok. Kitabımız sayfa olarak da çok ince, çok basit. Çocuğun inceleyebileceği, okuyabileceği bir kitap yok ama onun dışında öğretmemiz gereken yoğun bir program vermişler. Kitaptaki şarkılar yeterli değil. Çocuklar flüt çalmayı, şarkı öğrenmeyi istiyorlar. Beşinci sınıfların kitabında Bulut Olsam şarkısı var notaları yok zaten biz yazıyoruz. İki üç şarkı var onlar dışında yok. Ben iki üç şarkı öğretmiyorum. ... O yüzden seviyelerine uygun şarkılar arıyorum onları çaldırıyorum. (Gülin)

Göreve başladığımdan beri aynı kitabı kullanıyoruz. Şarkılar çok sıkıcı, ezgileri akılda kalıcı değil. ... Kitapta olmadığı için kendim de kitap dışından kaynaklardan yararlanarak parçalar seçiyorum. Beğendiğim parçalardan öğrettiğim oluyor. Çocukların çalışma kitabı bizim kitap gibi öylesine yapılmış. Daha önce müzik derslerinde kullanılan kitaplar daha güzel onlardan yararlanıyorum. Onunla ilgili bilindik parçaları koymuş onun gibi. Şimdiki kitaplarda bilginin olmasını isterim. Nasıl öğreteceğimiz kitaplarda olsun isterim. Daha çok oyun tarzında şeyler koysalar çocukların katılabileceği daha güzel olur. (Eda)

Kitapta çok fazla parça da yok eskisi gibi. Kitabımız oldukça ince, konu anlatımı da yok. (Mine)

Müzik ders kitaplarını öğrenciler ilk defa ellerine aldıklarında: “Öğretmenim ders kitabımız yok mu?” diyorlar. Müzik çalışma kitabı olarak veriliyor, hiçbir şey yok, konu anlatımı yok. Bütün konuları etkinlik halinde hazırlamışlar. Etkinlikleri yaptırıyoruz ama konuları biz kendimiz öğretiyoruz. Konuları hazırlamışlar yani çalışma kitabı olarak verilmiş. (Sinem)

Şimdiki kitaplar dergi gibi incecik içinde çok bilgi yok. Çocuklara araştır diyorsun ama araştırarak konu bile doğru dürüst yok. Biz kendimiz konuları zenginleştiriyoruz. Kitabın çok fazla faydası olmuyor. Temel olarak veriyorum da şarkılar az hep aynı tarz şarkılar var. Ben farklı şarkıların olmasını istiyorum. Şimdiki kitap azıcık dostlar alışverişte görsün misali. (Pınar)

Kitapta güzel parçalar yok. Ben bildiğim marş, türküleri kitap dışından çocuklara veriyorum. Kitapta bir parça var okuyorum, ısınmıyorum. Çalışıyorum ama sevemiyorum. Sevemediğim parçayı çocuklara öğretmiyorum. Küçük bir dağarcık yaparsınız müzik kitaplarında hep o vardır. Ben o şarkıları öğretim çocuklara. (Erdem)

Müzik kitabımızın çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Mesela daha önce hiç görmedim ki piyanonun tuşlarının fotoğrafı. Bu bizim için aslında çok önemli. Piyanodaki siyah tuşların diyez bemolü anlatırken çok faydası var. Si do -mi fa aralığının yarım olduğunu, diğerlerinin tam olduğunu bunları anlatırken görselden faydalanmanız gerekiyor. (Okan)

Benim dersimde ders kitabı yok. Aynı konuların nasıl diğer derslerde nasıl ders kitabı çalışma kitabı ayırırsa bizde de ayrılсын. (Atilla)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde Müzik öğretmenlerinin ders kitaplarındaki şarkılarla ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Durumun, ders kitaplarında yer alan şarkıların nitelik ve seçimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim müzik öğretmenleri, ders kitaplarını şarkı sayısı bakımından yetersiz görmekte, bu nedenle kitabın işlevini sorgulamaktadırlar.

4.1.2.3. Öğrenci niteliği

Üçüncü tema olan “*Öğrenci niteliği*” Müzik öğretmenlerinin Müzik dersi öğretim programını uygulama sürecini zorlaştıran öğrenci özelliklerine ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema altında dört farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar: “(1) *Ön Öğrenmeler*, (2) *Derse Duyulan İlgi*, (3) *At yarışında Olma* ve (4) *Müzik Kültürü*” dür.

Ön Öğrenmeler

“*Ön Öğrenmeler*” alt teması öğrencilerin müzik dersine yönelik öğrenmelerini kolaylaştıracak bilgilere yeterli düzeyde sahip olmadığıyla ilgili ifadeleri içermektedir. Müzik öğretmenleri öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmamasını Sınıf öğretmenlerinden ve Müzik öğretmenlerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla söz konusu alt temanın “*Sınıf Öğretmeni*” ve “*Müzik Öğretmeni*” olarak iki başlık altında incelenmesi gerekli görülmüştür.

“Sınıf Öğretmeni”

“*Sınıf Öğretmeni*” öğrencilerin sınıf öğretmeninden kaynaklanan ön öğrenmelerindeki eksiklikleri ifade etmektedir.

Öğrencilerin derse yönelik sahip olduğu bilgi önceden müzik eğitimi alıp almadığına göre değişiyor. Öyle sınıflar oluyor ki sınıf öğretmeni müzik dersi işlememiş. Müzik derslerinde matematik yaptıklarını, öğrencileri dışarı çıkardıklarını, farklı şeyler yaptıklarını söylüyorlar. Müziğe yetenekleri olmadığını düşünüyorlar. Kendi okulunda hep aynı şeyleri işliyorum. Konularda sürekli başa dönmek zorunda kalıyorum. Çok fazla ilerleme kaydedemiyoruz. ... Müzik küçük yaşlarda başlayan bir eğitim.

Sonradan alınması zordur. Kemik yapısı olsun, müziğin ilk aşaması çok sıkıcı. Çok detayı var. Sürekli tekrar isteyen bir şeydir. (Hanife)

Sınıf öğretmenleri içinde müzik dersi yapmayan öğretmen var. Müzik dersi yapmayan öğretmen yapmadığını söylüyor. Temeli olmayan sınıfta çok zor oluyor müzik dersleri. Dördüncü sınıfa kadar hiçbir şey yapmamış bir nota görmemiş sınıflara öğretim programı ağır geliyor. Yetiştirmekte zorlanıyorum. Hızlı geliyor biz yavaş kalıyoruz. En baştan öğretmeye çalışıyorum. Hazırlık aşaması en baştan neyse flütü tutmayla başlıyoruz. Ağzımıza flütü nasıl yerleştireceğimizle başlayıp devam ediyorum. Bir hafta sonra aynı şarkıyı çalmada zorlanan sınıflar da oluyor. Bir şarkıyı üç hafta çalışmamız gereken sınıflar, bir derste iki şarkı öğrendiğimiz sınıflar da oluyor. O da temelden kaynaklanıyor. (Gülin)

Sınıf öğretmenleri, kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim verebiliyor. Çok kötü bir sınıfta parça bile işleyemediğimiz zamanlar oluyor. Çocuğa ilk önce alt yapısını oluşturacak nota bilgisi veriyorum. Sonra nota ile flütü karşılaştırıyorum. La notası nasıldır, nerededir dizekte, flüt üzerinde nerededir? Bunları yapana kadar zaten yarım dönem geçiyor. Çocuklar ikisini de karşılaştırıp tanıyana kadar. Belki ikinci dönem çalıştırmaya başlıyorsun. (Mine)

Dördüncü sınıfa gelmiş öğrenci İstiklal Marşını bilmiyor. Burada sınıf öğretmenlerinin bir eksikliği var. Üç sınıf boyunca öğrenciye tamam şarkı öğretmiyorlar ama en azından İstiklal Marşını doğru söylemeyi öğretmeleri gerekiyor. Öğrenci ne ritim ne müzik olarak hiçbir şekilde bilmiyorsa sadece duyduğunu yalan yanlış kafasına almışsa o alışkanlığı sonra yok etmek çok zor oluyor. Bir buçuk ay boyunca dörtlerde İstiklal Marşı için uğraştım. Sınıf öğretmenleri hiç İstiklal Marşını söyletmemiş. (Sinem)

Çocukların sınıf öğretmenlerinden müziği bir iki üçte öğreten pek yok. “Ne yaptın? Derste ne öğrettin?” diyorum sınıf öğretmenine. “Hiçbir şey öğretmedim çocuklar sıfır.” diyor. Ben de sıfırdan başlıyorum. Notalara girişten, la sol fadan başlıyorum, sol anahtar dizek konularını anlatıyorum. Bazen müzik defteri yerine güzel yazı defteri getiriyorlar. Dizeğin beş çizgi olduğunu dahi bilmiyorlar. Yavrum ben size dizek beş çizgiden oluşur diyorum. Burada kaç çizgi var? Dört çizgi var. Bu o zaman müzik defteri mi? Hayır. O kadar aşağıdan temelden başlıyorum. Burası şehir merkezi bir de. (Pınar)

Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine olan ilgilerini şahsen kulaklarımla duydum. Üç sene önce Mayıs ayında iki tane üçüncü sınıf öğretmeni arkadaşım beni aramış. Buyurun dedim. “Hocam seneye müzik dersine siz gireceksiniz. Sizce müzik dersine başladığınızda sınıfın müzik bilgisinin belli bilgileri almış olarak gelmesi mi, yoksa sıfır olması mı iyi?” dediler. Ben de: “Sıfır olması iyi.” dedim. “Biz de hiç müzik dersi yapmadık. Çocuklar sıfır.” dediler. Ben de: Çok mutlu oldum hoca hanım dedim. Dalga geçmek amaçlı söylemedim. Gerçekten dördüncü sınıftan itibaren sıfırdan eğitim vermek isterim. Bununla ilgili bir sınıf öğretmeni arkadaşımız üçüncü sınıftayken sınıfına flüt öğretmiş. Flütü hala ben o sınıfa doğru çalmayı öğretmedim. Arkadaşımız yanlış öğretmiş. Onun yanlışını hala düzeltilmedim. ... Benim sıfırdan öğrettiklerim daha iyi. (Atilla)

Sınıf öğretmenleri ile konuştuğumda ben müzikten anlamam benim müzik derslerim zaten kötüydü, hiç sevmezdim okul döneminde diyorlar. Ya da onun yerine fen bilgisinden, matematikten eksiğimiz vardı diğer dersleri yaptık diyor. O yüzden yapmıyorlar. Kimi kendisinden kaynaklanan nedenlerden dolayı kimisi de diğer derslerdeki eksiklikleri gidermek istedikleri için müzik dersini yapmıyorlar. (Sinem)

Bacanlı'ya (2005: 152) göre öğrenen öğrenmeyi kolaylaştıracak ön bilgilere sahip olabileceği gibi kişinin sahip olduğu bilgileri yeni bilgileri edinmesini zorlaştırabilir. Yukarıdaki ifadede öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin daha sonra doğru davranışı öğrenmelerini zorlaştırdığı görülmektedir. Yukarıdaki ifadelerde müzik öğretmenlerinin önceki sınıf düzeylerinde yeteri kadar yer verilmediğine ilişkin "Sınıf öğretmenleri, kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim verebiliyor." (Mine), "Sınıf öğretmenleri (müzik dersi) yerine fen bilgisinden, matematikten eksiğimiz vardı diğer dersleri yaptık diyorlar." (Sinem), "Sınıf öğretmeni Biz de hiç müzik dersi yapmadık. Çocuklar sıfır diyor." (Atilla), "Hiçbir şey öğretmedim çocuklar sıfır." (Pınar) ifadelerinin tekrarlanması Tenkoğlu'nun (2005: 209) sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının (%72,5) müzik dersinde öğrencilere yeterli alt yapıyı vermede yetersiz olduğunu düşünmektedir bulgusu ile örtüşmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik alanında yeterli görmemeleri mevcut programın uygulanması açısından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir (Demirbatır ve Helvacı, 2006; Şahin ve Aksüt, 2002: 115; Tenkoğlu, 2005: 211).

"Müzik Öğretmeni"

"Müzik Öğretmeni" öğrencilerin daha önce müzik öğretmenlerinin olmamasından kaynaklanan ön öğrenmelerinin eksikliğine ilişkin ifadeleri içermektedir.

İlk müzik öğretmenleriyim neredeyse müzik öğretmeni bir dönem gelmiş çok kısa süre sonra gitmiş. O yüzden dördüncü sınıf ile sekizinci sınıfa aynı şeyi öğretiyorum. (Hanife)

Çalıştığım okulun birkaç sene hiç müzik öğretmeni olmamış. İlk İstiklal Marşı'nı nasıl söylediklerini duysanız İstiklal Marşı'nı tanıyamazsınız. En az bir ay İstiklal Marşı'nın üzerinde duruyorum. Her sınıfta İstiklal Marşı'nı söylemede sorun yaşıyorum. Şiir olarak bile iki kıtasını okuyamıyor yedinci sınıf öğrencisi. Normalde kaldırırsın yedinci sınıf öğrencisini dördüncü sınıfa örnek gösterirsin ama burada tam tersi dörtler daha iyi okuyor onlardan. Diğer okula da bu sene ilk defa giriyorum. Beşinci sınıfların müzik dersine girdiğimde ben notaları çocukların bildiğini zannediyordum. Tahtaya şarkıyı yazdım. Uğraşıyorum uğraşıyorum bir

türlü parçayı çalamıyorlar. Anladım ki çocuklar notaları bilmiyormuş. Nota bilmeyince ne kadar yazarsan yaz şarkıyı öğrenemiyorlar. Başlangıç olmadan olmuyor hiçbir şekilde yürümüyor. Dörtlere nasıl başladıysam onlara da aynı şekilde başladım. Derinlemesine bilgiyi öğrenmesi için önceden bilgisi olması lazım ki üstüne koymalıyım. Yazıyor ama nasıl anlatacağın. Anlatsam da anlamıyor. Müzik dili ile konuşman gerekiyor onu da anlamıyor ki çocuk seviyelerinin üstünde oluyor. (Eda)

Örneğin altıncı sınıfta ilk defa okulumuza gelmiş ama köyden gelmiş bir öğrencinin daha önce müzik öğretmeniyle ders işlememiş olması, çocuğun alt yapısının olup olmaması. (Mine)

Şu an çalıştığım okulun ilk müzik öğretmeniyim. Çocuk ömründe do görmemiş ben sekizinci sınıfa nasıl nihavent makamını göstereyim? Dörtten sekize kadar bütün sınıflarda aynı dersi işliyorum. (Okan)

Benim çalıştığım okulda öğrenciler hiç müzik dersi görmemişler. Şu an ben onların ilk müzik öğretmenleriyim. Altıncı sınıfta başlıyorum diğer görevlendirme gittiğim okullarda çocuklar dizek nedir, sol anahtarı nedir bilmiyorlar. Dördüncü sınıfta verilmesi gereken konuları bunlar, altıncı sınıftalar bu konuları bilmiyorlar. Ben altıncı sınıf öğrencisine dizeği, sol anahtarını bilmeden altıncı sınıf seviyesindeki konuları veremem. (Sinem)

Müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrencilerinin ön öğrenmelerine yönelik eksikliklerinin olduğunu düşünmeleri dikkat çekicidir. Çünkü ön öğrenmeler öğretmen ve öğrenciler için önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığına yardım eder. Öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları bilgilerin üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler (Zoharik, 1995; Akt. Saban, 2009: 173).

Derse Yönelik İlgi

“Derse Yönelik İlgi” Öğrencilerin müzik dersinde yapılan etkinliklere yakınlık duymamasına yönelik ifadelerini içermektedir. Öğrenciler için öncelikli hedef, dersi öğrenmekten daha çok, o dersten yüksek not almaktır. İlk aşamada, sınıf seviyesi yükseldikçe sınavlarda sorusu çıkan derslerin öğrenciler için oldukça çekici olduğu görülmektedir. Sınavda sorusu bulunmayan Müzik dersine yönelik ise öğrenci ilgisinin azaldığı belirlenmiştir.

Sekizinci sınıflarla özellikle ders yapmak istemeyen öğrenciyle ders yapmak gerçekten çok zor oluyor. Bazen yaptırdığım şeye alay ediyor gibi algılıyorum. Onun için çok basit. “Söyle.” diyorum, söylemiyor. Söylese de pek umursamaz söyler. O yüzden sekizinci sınıflarda sınıfa hâkim olma konusunda çaba harcadığımı, yorulduğumu hissediyorum. Derse duyulan ilgi de sınıf seviyesi yükseldikçe azalıyor. (Hanife)

Bazı öğrenciler hakikaten sadece ders araç gerecini getirmesini istiyorum. Başka bir şey istemiyorum. Büyük bir inatla getirmeyen öğrencilere çok üzülüyorum. “Yok. Ailem almıyor. Unutuyorum.” diyor. (Gülin)

Derse ilgisiz olanlar müzik dersinin hiçbir şeye yaramadığını düşünüyorlar. Sınıf seviyesi arttıkça öğrenci ilgisi düşüyor. “Geçen sene sekizlerde: “Niye not tutmuyorsun?” diye sormuştum. “Öğretmenim ne yapayım Müziği, işim hazır benim.” dedi. “Ne yapacaksın? dedim. “Araba yıkayacağım, işim hazır benim.” dedi. Kendi hedefini koymuş dersi pek dinlemiyordu. (Eda)

Sınıf seviyesi yükseldikçe derse olan bağlılıkları azalıyor. Mesela sekizinci sınıflarda dersler zor geçiyor. Sınav stresi oluyor. Aynı zamanda öğrenciler ergenliğin tam doruk noktasında oluyorlar. Erkek öğrencilerle baş etmemiz gerçekten çok zor oluyor. Sekizinci sınıflarda çok ders işleyemiyoruz. Çünkü onlar test çözmek istiyorlar. (Sinem)

Çocuklar büyüdükçe ilgi azalıyor beşler, altılar ve yedilerle de iyi gidiyor ama sekizlerde sıkıcılık başlıyor. Ders zor geçiyor. Çocuk dinlemiyor. Şarkı öğretmeye çalışıyorum, arkadaşıyla konuşuyor. Derse çekmeye çalışıyorum ama olmuyor. ... Şarkı söylerken bazıları sırf kızdırmak için garip sesler, yanlış sesler çıkarıyorlar, bozuyor. Böyle olduğu zaman üzülüyorum. (Erdem)

Dörtten itibaren ilgi yüzde doksan beştir. İlgi boyutunda dörtte sınıfın ilgisi yüksektir. Beşte yüzde doksandır. ... İlgi boyutu çok yüksektir. Altıda yüzde seksen beş yedide ve sekizde giderek azalıyor. Kızlarda müziğe ilgi daha fazladır. (Atilla)

Öğrencilerde sekize doğru ilgi azalıyor. Altıda kısmen, yedide azalmaya başlıyor, sekizde tamamen ders ders olmaktan çıkıyor onların gözünde. Sınav sistemi. Stres. Çocuk diyor ki: “Öğretmenim ben dershaneye gidiyorum. Kafamda bir sürü şey oluyor.” diyor. Sekizinci sınıfta Müzik dersinde çocuk test çözmeye çalışıyor. (Serkan)

Otacioğlu Gürşen'in (2007: 138) ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, müzik dersi ile ilgili tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında da sınıf seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin tutum puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Eldeki araştırma bulgusu bu düşünceleri destekler niteliktedir. Müzik öğretmenleri öğrencilerin müzik dersine yönelik ilgilerinin düşük olmasının nedenini SBS' de soru çıkmaması ile ilişkilendirmektedir.

Soru çıkmadığı için bizim dersimiz önemsenmiyor. Önceden İngilizce öğretmenleri de bu durumdan muzdaripti. Onların dersi önemli hale geldi. Çünkü SBS' de soru çıkmaya başladı İngilizceden. Bizde soru çıkmayınca dersimizde çok önemli değil artık. Herkes sınav odaklı çalıştığı için Türkiye'de öğrenciler ilgilenmiyor. (Sinem)

Bunun nedeni sistem de olabilir. Sınavda çıkmayan bir ders önemsizdir. Beden, Müzik, Resimden soru çıkıyor mu çıkmıyor ama Matematikten, Türkçeden, Sosyal'den Fen'den az da olsa Din Kültürü'nden soru çıkıyor.

Onlar önemli bizim sorular çıkmadığı için Veliye göre sınavda çocukların sorumlu olmadığı bütün dersler önemsiz olabilir. (Mine)

Çocuklar büyüdükçe ilgileri sönüyor. SBS gibi sınavlar olduğu için Müzik bizim işimize yaramayacak gibi düşünüyorlar. Öğrencilere Müzik dersi önemsiz geliyor. (Erdem)

Bu ilgi farklı derslerin sınavları var ya liseye giriş sınavları var. O yüzden ilgileri düşüyor. (Atilla)

Zaten şu an diyorlar özellikle yediler ve sekizler. Bu espri konusu haline geldi: "Deneme sınavına girdik. Müzik soruları tam çıktı." diyorlar. Müzik dersinden sorular tam çıktı. Hâlbuki çocuklara sınavlarda genel kültür adı altında sorular sorulsa. Genel kültür sorularında müzik tarihinden diğer müzik konularından güncel olaylardan sorular çıkacak denilse çocuk önemli diyecek. (Serkan)

Sınav korkusunun yaşandığı bir eğitim ortamında, öğrenciler öğrenmek için değil, not almak için çalışacaklarından, öğrencinin bilgiyi anlayarak öğrenmesi ve yaşamına yansıtabilmesine yönelik bir yaklaşımın izlenmesi daha doğru olacaktır (Ekici, 2010: 894). Ancak sınav sisteminin varlığı öğrencilerin Müzik dersine yönelik ilgilerini olumsuz yönde etkilediği yorumuna ulaşılabilir.

At Yarışında Olma

"At Yarışında Olma" metaforu müzik öğretmenlerinin mevcut sınava hazırlanan öğrencileri benzetmesi sonucu ortaya çıkan ifadeleri içermektedir.

Çocukların derse olan ilgisizliğinin nedeni sistemdir. Çocukların at yarışlarındaki atlar gibi koşturulmasından dolayı bu hale geldiğini düşünüyorum. (Mine)

Bazen çocuklara üzülüyorum. Öğrenciler sürekli birbirleriyle yarış içindeler. Bu yüzden at yarışlarında koşan atlara benzerler. Gerçekten at yarışında gibiler. Çok boğuluyorlar. (Gülin)

Öğrenciler at yarışında gibiler. Onların kafasında sınav var. Başka da bir şey yok. Aile, öğretmenler sınav diyor. Okul müdürü deneme sınavı yapalım. Hangisi birinci sonuncu gelmiş, durumumuz kötü ne yapmalıyız diye konuşuyor. İdare, öğretmenler öğrencileri yarıştıyor. Sürekli sınav herkes öğrencilere çalışın diyor. Öğrenciler de hipodromdaki atlar gibi koşuyorlar. (Sinem)

Öğrencilerin bütün yük omuzlarında olduğunu düşünüyorum. Velisi bastırıyor bu matematikten niye üç yanlış niye dört yanlış geldi? Veliler de çocuklarının yarışlarını kazanması için onları destekliyor. Sürekli çalış çalış at yarışında gibiler. (Okan)

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin öğrencileri at yarışındaki atlara benzetmektedirler. Söz konusu benzetmenin nedeni öğrencilerin sürekli yarış içinde olmaları ve çevrelerinden de (veli, öğretmen,

idare) çalışmaları konusunda baskı altında olmalarıdır. Baştürk ve Doğan'a (2010: 55) göre öğretmenlerin bu metaforuna paralel olarak öğrencilerinde de mevcut sınavı bir "at yarışı"na benzettikleri vurgulanmaktadır.

Müzik Kültürü

"Müzik Kültürü" öğrencilerin benimsediği müzik biçimlerinin müzik öğretmenlerine yansımalarına yönelik ifadeleri içermektedir.

Öğrencilerin hem klasik müzik dinlemelerini hem de kendi kültürümüzü öğrenmelerini istiyorum. Dördüncü sınıflara bile bunlardan bahsettiğimde çocuk beni dinlemiyor. "Haydi, çocuklar bir şarkı söyleyin, bakalım." diyorum. Öğrenciyi şarkı söylemesi için kaldırdığımda çocuk popüler şarkıcılardan şarkılar söylüyor. Benim söylediğim uçup gidiyor anında. Çocuğun söyleyeceği şarkılar yine bunlardan oluyor. Çünkü artık geçmiş onların o dönemi. Bir de en büyük etken ailelerin bu konudaki durumu. Günümüzdeki popüler şarkıcılar olumsuz yönde etkiliyor her şeyi. Toplumuzu, kültürümüzü bozan böyle insanlarmış gibi geliyor bana. (Hanife)

Öğrenciler genellikle rock, pop dinliyorlar. ... Öğrencilerin müzik kültürlerini pek beğenmiyorum. Onları arabesk kültür çok etkiliyor. Televizyonlarda, radyolarda olan kültür o. Biz zamanında hiç okula gitmeyen insanları baş tacı yaptığımız için onların kültürleri müziklerine geçiyor, müziklerindeki kültürü benim öğrencilerim dinlediğinde kültürleri benim öğrencilerime geçiyor. Bu kültür de basında sürekli önde oldukları için öğrenciler de onları alıyor. Ben Mozart dediğimde öğrencilerim onları tanımaz. Benim ona tanıtacak materyalim yok. Sadece resmini gösteririm. Dinletemem de. O yüzden tanımazlar. (Sinem)

Üzerimizde çok büyük bir sorumluluk var. Ama ben bu konuda duvarla karşılaşıyorum. Daha önce birçok kez öğrencilere arabesk müziği dinlemeyin ya da az dinleyin. Daha güzel müzikler var, daha iyi pop sanatçıları var, güzel şarkılar var noktasında biraz uğraştım. Orada bir dirençle karşılaştım öğrencilerin üzerinde. ... Öğrenciler camın ardında (cam dediğim tv, bilgisayar) gördüğü insanları daha çok gözlerinde büyütüyorlar. Camın ardında dinlediği şarkıcıyı, karşılarında kanlı canlı gördükleri müzik öğretmenlerine tercih ediyorlar. O direnç noktasında ben yılgınlığa kapılıyorum. Müzik öğretmenin asıl amacı, asıl değiştirmesi gerekenin bu olması lazım. Program da çocukları bunlara yöneltmeli. (Erdem)

Her toplumun herkesçe benimsenen bir yaşam biçimi bulunmakla birlikte, her müzik eğitimi organizasyonunun da toplumsal yaşam biçimine göre kültürel öğelerden oluşan bir yapısal biçimi vardır. Bu yapısal biçimin oluşturduğu, o topluma özgü müzik kültürüdür (Yayla, 2009: 2). İnsan dış gerçekliğini anlamlandırırken var olan yaşamından yola çıkar; bu gerçekliği anlam ve haklılık kazandıran araç olarak da kendini özdeşleştirdiği popüler kültür ikonlarını (sinema yıldızları, pop şarkıcıları, posterle, vb.) kullanır (Aydoğan,

2004: 212-213). Ancak bir müzik kültürünün diğerinden daha iyi olduğunun söylenmesi manasız olabilmektedir. Çünkü bu tür değerlendirme, tek başına bir müzik kültürünün tespitlerine dayanır. Başka bir müzik kültürünü ilkel olarak adlandırma, birinin kendi standartlarını onları tanımayan bir gruba zorla kabul ettirmesi demektir (Slobin & Titor, 2007; Akt. Güdek, 2010: 126). Müzik, doğumdan ölüme dek insanın tüm yaşantısında yerini alan önemli bir kültürel öge olarak, ister istemez bütün yaşantılarını etkileyen bu sürecin de bir parçası olmuştur. Günümüzde müzik eğitimi, ulusların birbirlerinin kültürlerini tanıması ve bu yolla karşılıklı bir anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesinde en önemli araç olarak görülmektedir (Canbay, 2007: 18). Uzaktan kumandalı ve çok kanallı televizyonlarla, cep telefonları yoluyla anı yakalayan öğrencilerin ve bu hali algılamaya çalışan eğitimcilerin varlığı karşımıza çıkmaktadır (Beşevli-Solmaz, 2009: 4). Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, çeşitli ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıtmak, öğrencilerin sanatsal veya nitelikli müziği ayırt etmesini sağlamak müzik derslerinin amaçlarından biri olmasına rağmen, bu konuda istenilen kazanımlara ulaşılamadığı yorumuna ulaşılabilir.

4.2. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNE PARALEL OLARAK DERSE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın ikinci alt problemi “Müzik öğretmenlerinin derse yönelik görüşleri deneyimlerine paralel olarak nasıl şekillenmektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle, süreci açıklamaya dönük olarak bulgular üç temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar “(1) *Fayda*, (2) *Önem*, (3) *Anlam*” şeklindedir. Bu üç temanın her birine ilişkin alt temaları Tablo 4.2. 'de sunulmuştur.

Tablo:4.2. Müzik Öğretmenlerinin Derse Yönelik Görüş ve Deneyimleri

1. Fayda
a. Kendini ifade etme aracı
b. Zihinsel gelişim
<i>Sosyal- Kişilerarası zekâ</i>
<i>Sözel- Dilbilimsel zekâ</i>
<i>Mantıksal- Matematiksel zekâ</i>
<i>Görsel- Uzamsal zekâ</i>
<i>Bedensel - Kinestetik zekâ</i>
<i>Özedönük- Kişisel zekâ</i>
c. Rahatlama
2. Önem
Gereksizlik
Lay Lay Lom Dersi (Eğlence dersi)
Uzmanlık Alanı Olmayan Ders
Takviye Dersi
3. Anlam
Eşitsizlik
Özsaygı

4.2.1. Fayda

Birinci tema olan *Fayda*, müzik dersinin gerekli görüldüğüne ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu tema altında üç farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sırasıyla “(1) *Kendini İfade Etme Aracı*, (2) *Zihinsel Gelişim*, (3) *Rahatlama*” şeklinde sıralanmıştır.

4.2.1.1 Kendini İfade Etme Aracı

Alt temalardan ilki olan *Kendini ifade etme aracı*, öğrencilerin iletişim süreci içerisinde kendi bildiklerini, düşündüklerini ya da hissettiklerini anlatmada müziği bir araç olarak kullanması şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin müzik dersinin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir etkisinin olduğuna

ilişkin bulgular elde edilmiştir. Konuya ilişkin olarak görüş ve deneyimlerini belirten öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Müzik dersinde her çocuk şarkı söyler, her çocuk bir şeyler çalabilir. Her çocuk küçük bir orkestranın içinde küçük bir görevle yer alabilir. O yüzden kendine güvenini getiren, kendini özgürce ifade etmesini sağlayan, diğer dersleri kötü bile olsa bu dersi iyi olabilecek çok öğrenci vardır. Duygularını, düşüncelerini ifade etmede bir araçtır. (Sinem)

Sesleri çıkmayan sınıfta “sessiz” diye adlandırılan kendini ifade etmede zorlanan öğrenciler oluyor. Müzik dersi sayesinde öğrenciler kendini ifade edebiliyor. (Eda)

Okulda oluşturduğum korolarda sadece öğrencinin sesinin güzelliğine bakmıyorum. Sesi güzel olmayabilir ama çocuk çekingendir, kendini ifade edemiyordur. Böyle çocukları da koroya alıyorum. Çünkü öğrencilerin müzikle kendilerini daha iyi ifade ettiklerini gördüm. Geçen sene bağlama grubum vardı. Bunun yanında ritim grubu da olsun istedim. İki öğrencime konserde darbuka çaldırdım. Bunlar kendilerini sınıf içinde ifade etmekte zorlanıyordu. Darbukayı çok sevdi. Koro çalışmalarına ara vermeden katıldılar. “Öğretmenim bir daha çalacak mıyız? Bir daha etkinlik olacak mı?” diye istekle yanıma geliyorlar. (Erdem)

Benim bazı öğrencilerim yetenekli olmasına rağmen sınıf karşısında kendisini ifade edemiyor. Onlara bazen çalgınızı bize çalın, sınıfta dinleyelim diyorum. Önceleri çekiniyorlar çalmaya. Neden çekiniyorlar? “Arkadaşlarım hata yaparsam, yanlış söylersem bana güler.” diye çekiniyorlar. Ben de cesaret veriyorum. Sınıfta çalgılarını çalıp alkışlandıklarında o korkularını yeniyorlar. Ben de sınıf içinde onların kendilerini ifade etmelerine değer verdiğimi belirtiyorum. (Serkan)

Öğrencilerin katıldıkları sınıf içi etkinlikler ve koro çalışmaları Müzik dersi öğretim programında bütün sınıf düzeylerinde yer alan “Müzik çalışmalarını sergiler.” kazanımı ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda sözü edilen kazanıma ilişkin öğrenme- öğretme süreci içerisinde etkinliklerde yer alan “Öğrencilerden yıl boyunca yaptıkları müzik çalışmalarına (koro, drama, halk oyunları, çalgılarıyla yapılan çalışmalar vb.) ilişkin birikimlerini sergilemeleri istenir.” yönergesi ile örtüşmektedir (TTKB, 2007: 74). Öğretmen görüşme kayıtlarından elde edilen yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin kendilerini ifade etmede zorlanan öğrencileri koro çalışmaları gibi sosyal etkinliklere katılmalarına teşvik ettikleri görülmektedir. Ayrıca Müzik öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerini sınıfta ifade etmelerine fırsat vererek pekiştirdikleri belirlenmiştir. Doğan-Temur’a (2011: 178) göre de müzik kişisel olarak bireyin kendini derinden ifade etmesini sağlar. Müzik öğretmenleri de müziğin

öğrencilerin kendini ifade etmelerini sağlayan bir araç olduğu öğretmenlerin deneyimleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.2.1.2. Zihinsel Gelişim

Alt temalardan ikincisi olan *Zihinsel Gelişim* teması öğrencilerin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2005: 32). İlköğretim çağındaki bir çocuk, hem nicelik hem de nitelik bakımından büyümeye ve gelişmeye devam etmekte, yani bir yandan boyu uzayıp ağırlığı artarken diğer yandan fiziksel ve zihinsel fonksiyonları da ilerlemektedir (Tarkum, 2005: 118). Müzik dersinde zihinsel gelişimin çok yönlü olduğu düşüncesiyle “*Zihinsel Gelişim*” alt teması alt konulara ayrılmıştır.

“*Bedensel/ Kinestetik zekâ*”

Bedensel/Kinestetik zekâ, Müzik öğretmenlerinin, müzik dersinde öğrencilerin beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmayı sağlayan etkinliklere yer vermesine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Bizim kaynaştırma öğrencilerimiz de var. Benim dersim dışında mesela matematik öğretmeni sınıfına giriyor, dersini anlatıyor. O sırada kaynaştırma öğrencisi aşağıda öğretmenler odasında konularda çok geride kaldığından diğer öğretmenle ders yapıyor. Ama kaynaştırma öğrencisi benim dersime katılıyor. Yeri geldiğinde dersimde öğrencilerim müziğe uygun bir şekilde dans ediyorlar. O kaynaştırma, hiçbir şey yapamaz denen öğrenciler o dans grubunda arkadaşlarıyla uyum içinde o kadar güzel şeyler çıkarıyorlar ki. Daha dün dans etkinliğini yaptılar. Çok beğendim. “Bir kere daha yapın çocuklar.” dedim. O grubun içinde kaynaştırma öğrencim de vardı. Hareketleriyle gayet uygun yapabilmış, bedeniyle ifade ediyordu kendisini. Diğer arkadaşlarının içinde onun durumunu düşündüğünüz zaman o çocuk için o kadar gurur kaynağı ki... (Sinem)

Dersimde drama etkinliklerinde öğrenciler grup şeklinde birlikte dans ediyorlar. Böylece kendilerini grubun içine dâhil hissediyorlar. Müziğe uygun bir şekilde nasıl hareket etmeleri gerektiğini de öğrenmiş oluyorlar. (Eda)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin dans etmesini sağlayarak müzik dersini vücut hareketleriyle

(vücudun melodi ve ritimlere yanıt vermesi gibi) yakından ilişkilendirdikleri görülmektedir. Sinem öğretmenin "...Öğrencilerim müziğe uygun bir şekilde dans ediyorlar.", Eda öğretmenin "... Müziğe uygun bir şekilde nasıl hareket etmeleri gerektiğini de öğrenmiş oluyorlar." biçimindeki ifadelerinin öğrencilerin müzik dersindeki etkinliklere katılmaları ile bedensel zekâlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Dans ederken: "...arkadaşlarıyla uyum içinde olması (Sinem)", "... kendilerini grubun içine dahil hissetmeleri" (Eda) ise öğretmenlerin deneyimlerinden Müzik dersi ile sosyal zekâ arasında ilişkinin olduğu söylenebilir.

"Sosyal/ Kişilerarası zekâ"

Sosyal/ Kişilerarası zekâ, Müzik öğretmenlerinin Müzik dersinin öğrencilerin çevresi ile sözel ya da sözsüz iletişim kurmalarına olanak sağladığına yönelik düşüncelerini belirten ifadelerine yer verilmektedir. Buna ilişkin ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Okulda oluşturduğum korolarda ben daha çok okulun en haylaz çocuklarından seçiyorum. Korolara katılan çocuk sorumluluk duygusu kazanıyor. Gruba ait olmayı, grup içinde tek ses gibi şarkı söylemeyi öğreniyor. Yanındaki arkadaşını dinlemesi bağırması gerektiğini çalışırken öğrenci kendisini biraz daha arkadaşlarına karşı sorumlu hissediyor. Arkadaşlarıyla konuşurken daha saygılı oluyor. Müziğin içine girdikçe sınıfla daha uyumlu olmaya başlıyor. (Okan)

Her birey sosyalleşme süreci aracılığıyla diğer insanlarla nasıl iletişim kuracağını öğrenir. Önce aile bireyleriyle, daha sonra öğretmenler okul ve yakın çevredeki kişilerle yaşanan etkileşimin bireylerin başkalarıyla etkileşim şeklini önemli ölçüde etkilemektedir (Çam, 2005: 26). Müzik öğretmenlerinin sosyalleşme olarak adlandırdıkları sürecin öğrencilerin ileriki yaşantılarında olumlu etkiye sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir. Böylece müziğin duygusal yönü ile Kişilerarası/Sosyal zekâ arasındaki etkileşimi görmek mümkündür.

"Özedönük/ Kişisel zekâ"

Özedönük/Kişisel zekâ, bireyin kendini, öz benliğini ve öz disiplinini anlama kapasitesine sahip olması olarak tanımlanabilir (Armstrong, 2009: 7).

Müzik dersinin bireylerin kendilerini tanımlarında önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır.

Deneme sınavında testte soruyu doğru çözmesi öğrencinin kendi içinde yaşadığı bir durumdur. Onun özgüvenini sağlamasında, kendisini daha iyi tanımasına faydasının olmadığını düşünüyorum. Deneme sınavında 500 tam puan yapmış başarılı. Ama bu başarı onda içsel bir değer taşıyor. Sadece madde anlamında değerli oluyor. Sadece sayısal veya sözel zekâsının iyi olduğunu gösteriyor. Ama müzik dersinde insanların karşısında şarkı söylediğinde ya da müzik dinlediğinde duygularını, kendini daha iyi anlayabilir. (Serkan)

Serkan öğretmenin “... Müzik dersinde insanların karşısında şarkı söylediğinde ya da müzik dinlediğinde duygularını, kendini daha iyi anlayabilir.” biçimindeki ifadesinin öğrencilerin müzik dersindeki etkinliklere katılmaları ile Özedönük/Kişisel zekâlarının olumlu yönde ilişkili olduğu söylenebilir.

“Mantıksal/ Matematiksel zekâ”

Mantıksal/Matematiksel zekâ, Müzik öğretmenlerinin müzik dersinin öğrencilerin mantıksal/ matematiksel zekâ alanı ile etkileşimi olduğunu içeren ifadelerine yer verilmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Müzik matematiktir. Müzik matematiksel zekâyı geliştiriyor. Ritim de matematiksel zekânın gelişiminde çok önemlidir (Gülin).

Müziği yapabilen matematiği de yapabilir. Müzikteki notaların süreleri var. Dersimizde öğrenciler solfej yaparken, şarkı söylerken notaların sürelerine dikkat ediyorlar (Atilla).

Bizde iki dörtlük ölçüler var. Ölçü sayıları var. Biz kesirli sayılar da işliyoruz. Bu Matematik'tir (Okan)

“Sözel/ Dilbilimsel zekâ”

Dilbilimsel zekâ, bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004: 8). Müzik öğretmenlerinin müzik dersinin öğrencilerin dilsel zekâ alanı ile etkileşimi olduğunu içeren ifadesine yer verilmektedir.

Biz İstiklal Marşı'nı anlatırken Atatürk 'ten, savaşımlardan bahsediyoruz. Bunun içinde Tarih vardır. Biz şarkı söylemeden önce o şarkının, o sözlerin diksiyonuna bakıyoruz. Hangi harfi nasıl okuyacağımıza bakıyoruz. A' ları A gibi değil, biraz daha yuvarlaması gerektiğine değiniyoruz. Bunda Türkçe de var, diksiyon da vardır. (Okan)

Çocuklar müzik dersinde parçaları öğrenirken, dil yeteneği ile ilgili becerilerini de kullanırlar. Öğretmen görüşme kayıtlarından elde edilen yukarıdaki alıntı incelendiğinde de müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminin dil gelişimi üzerinde etkileşimi olduğu söylenebilir.

“Görsel/Uzamsal zekâ”

Görsel/ Uzamsal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda görüş belirten bir öğretmenin görüşü şöyledir:

... Çizgi film şarkıları hep Fransızcadır. Müziğin insan yaşamında küçükken dinlerse ilerisi için çok büyük etkisi var. İnsanların görsel ile müziği ilişkilendirdiklerine inanıyorum. Görseller insanların müzik beğenisini şekillendirebiliyor. (Erdem)

Erdem öğretmenin “...İnsanların görsel ile müziği ilişkilendirdiklerine inanıyorum. Görseller insanların müzik beğenisini şekillendirebiliyor.” biçimindeki ifadelerinin müzik ile görsel dünyanın etkileşiminin bireylerin Görsel/ Uzamsal zekâlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

4.2.1.3 Rahatlama

“Rahatlama” müzik öğretmenlerinin, müzik dersinin öğrencilerin üzerindeki yorgunluk, sıkıntı gibi olumsuz durumları ortadan kaldırdığı veya azalttığına yönelik ifadelerine yer verilmektedir.

Müzik çocukların kendini rahatlatılabileceği bir derstir. Bütün otların, çalıkların arasında açmış bir çiçek gibidir Müzik dersi. Öğrencilerin mis gibi koklayabileceği, rahatlayacağı derstir. Bir beden, resim, müzik dersi sanatsal etkinlik olarak var. Sanat insanı rahatlatır. Öğrencinin rahatlayacağı, o haftanın biraz yorgunluğunu atacağı bir derstir. (Gülin)

Müzik dersi benim için hayat demektir. Eğer müzik dersinden yoksun olursa bir insan “susuz kalmış ağaçtır” bence. Belki branşım olduğu için öyle düşünüyor olabilirim ama. Susuz kalan bir ağaç meyve veremez, yaşayamaz. Çok mutlu olabilirsiniz ama çok şeyden de mahrumsundur ruhani olarak. Benim için de Müzik dersinin anlamı budur. (Hanife)

Biz hayatın içindeki çirkinliklerden güzellikleri yakalayıp ya da o çirkinlikleri de seslendirip aradaki güzellikleri fark etmelerine çalışıyoruz çocuklara. Ama genelde öğrenciler nefes almak olarak görürler, rahatlarlar. Dersten çıktıkları zaman öğrendikleri şarkıyı söyleyerek çıkarlar. (Sinem)

Çocukların rahatlama açısından müzik dersini gerekli görüyorum. Öğrenciler hep ders ders, öğren öğren baskısı içindeler. Biz sınav çocuğu yetiştiriyoruz. Bunlardan biraz çocukların kurtulması gerektiğine inanıyorum. Bu yönüyle müzik dersi onların rahatlayacağı bir derstir. (Pınar)

Diğer dersleri de düşündüğümde diğer derslerden bunalan öğrenciler benim dersimde rahat nefes alıyorlar. Öğrencilerin kendilerine geldikleri, eğlendikleri, sıkılganlıklarını üzerinden attıkları bir ders olduğunu düşünüyorum. Müziği gerçekten de bir terapi olarak kullanıyorum. Çocuklar çok enerjik bu enerjyi müzik sayesinde atıyorlar, rahatlıyorlar. (Erdem)

Flüt çalmayı seviyorlar. Belli bir dönemden sonra mutlu oluyorlar. Dersten çıkarken rahatlamış bir şekilde öğrencilerin sınıftan öğrendikleri parçayı söyleyerek çıktığını görüyorum. (Hanife)

Öğrenciler müzik dersi sayesinde eğlenerek bütün enerjilerini atıyorlar. Somut olarak MP3 çalar gibi düşünebilirim. Bazen yalnız kalmak istersiniz, kulaklığınızı takarsınız, yürüyüş yaparsınız, müzik dinlersiniz. Onun gibi öğrencilerim de dersimde rahatlıyorlar. (Okan)

Öğrenci diğer derslerde sıkılıyor bir nebze olsun stres atmak için geliyor. Özellikle Roman Havası gibi hareketli parçalarda stres dağıtıyorlar. Ben de dersimde öğrencilerimin rahatlamalarını istiyorum. (Atilla)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin müzik derslerinde kendilerini mutlu ve rahat hissettiklerini, diğer derslerin yoğunluğu ve ciddiyetinin ardından müzik derslerinde rahatlama şansı bulduklarını ifade etmişlerdir. Noyan da (2012: 35) çalışmasında öğrencilerin (%50,1) müzik dersini diğer derslerden ayırt ederek derste eğlendiklerini ve dersten rahatlamış olarak çıktıklarını belirtmiştir.

Müzik dersinin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak veren bir ders olma özelliğinin yanında, zihinsel gelişimlerine olumlu etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Bunun yanında müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, müzik dersinin öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaları yönünden önemli olduğuna yönelik görüşlerinin olması dikkat çekicidir.

4.2.2. Önem

Birinci tema olan *Önem*, müzik dersinin öğrenci, veli, okul idaresi ve diğer alan öğretmenleri tarafından değerli olmadığına yönelik müzik öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini ifade etmektedir. Bir dersin işlevselliğini etkileyen unsurlardan birinin o dersin niteliğine ve işleyişine yönelik çevrenin bakış açısı

olduğu düşünölmektedir. Adı geöen temada öevrenin (öğrenci, veli, diğör alan öğretmenleri ve idare) müzik dersinin önemsiz olduğunu örtök ya da açık bir şekilde belirtmesi, öğretmenlerin kendi derslerine bakışlarını olumsuz yönde etkilediği düşünölmektedir. *Önem* teması altında dört farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sırasıyla: “(1) Gereksizlik (2) Lay Lay Lom Dersi, (3) Uzmanlık Alanı Olmayan Ders, (4) Diğör Derslere Takviye Dersi” şeklinde sıralanmıştır.

4.2.2.1 Gereksizlik

Alt temalardan ilki olan *Gereksizlik*, Müzik dersinin yararlı olmadığına ilişkin görüşleri içermektedir. Müzik öğretmeni görüşmeleri ile elde edilen veriler, Müzik dersine yönelik öğrenci, veli ve idarenin bakış açısını öğretmenlerin deneyimleriyle ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, bir dersin gerekliliği ya da önemi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin yakın çevresindeki kişilerin müzik dersine yönelik görüşlerinden etkilendiği düşünölmektedir. Dolayısıyla ilk olarak öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları müzik öğretmenlerinin görüşlerine yer verilerek ifade edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra veli ve idarenin dersin gerekliliğine yönelik tutumları, müzik öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri doğrultusunda ele alınmıştır. Öğrencilerin Müzik dersini gerekli görmemelerine yönelik katılımcıların ifadesi şöyledir:

Çocuklar çok ilgisiz ne yaparsanız yapın, önemsemiyorlar. Son sınıflara gelince açıköa öğrenciler söylüyor: “Müzik ne olacak, benim ne işime yarayacak?” diyorlar. Çünkü kendileri için müzik dersini gerekli görmüyorlar. Müzik dersi sınavlarda çıkmayan bir derstir. Öyle olunca da: “Bizim hayatımızda müzik dersinin ne yararı var? Sıkıldım.” diyorlar. (Hanife)

Bana kalsa ben çocuklar sevsin diye uğraşıyorum ama müzik dersi çocuk bazında gereksiz dersler statüsünde. Dersimde bazı öğrenciler 40 dakika boyunca oturuyor. Kitabını, flütünü getirmiyor. Öğrencilere sorduğumda: “Sevmiyorum Müzik dersini, ne işime yarayacak ki!” diyor. Çünkü sınavlarda Müzik dersine yer verilmiyor. (Mine)

Maalesef Türkiye geröeği öğrenciler Müzik dersine çok fazla önem vermiyorlar. Öğrenciler verdiğin şeyi defterine yazıyor ama çok üzerinde durmuyor. Onun için daha önemli olan: Türköe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler gibi dersler. Aileler de çocuğuna o şekilde dayattığı için öğrenciler de Müzik dersini önemsemiyor. Öğrenci: “SBS’ ye gireceğim. Ne yapayım müzik dersini?” diyor. Otuz kişinin içinde ilgili olan öğrenci var ama beş kişi. Diğör yirmi beş kişi: “Benim işime yaramayacak Müzik dersi.” diyor. Bunu açıköa ifade ediyorlar. Malzemesini getirmemelerinden, dersimde test çözmeye çalışmalarından, benden sınav haftaları diğör derslerin yazılılarına

çalışmak istediklerini söylemelerinden öğrencilerin dersimi önemsemediklerini anlıyorum. (Serkan)

Müzik öğretmenleri, öğrencilerin müzik dersini gerekli bulmadıklarını, onlar için asıl önemli olanın Seviye Belirleme Sınavı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde Hanife öğretmenin öğrencilerinin, “Müzik ne olacak, benim ne işime yarayacak? “Bizim hayatımızda Müzik dersinin ne yararı var?”, Mine öğretmenin öğrencilerinin, “Sevmiyorum Müzik dersini, ne işime yarayacak ki!”, Serkan öğretmenin öğrencilerinin, “SBS’ye gireceğim. Ne yapayım müzik dersini?” şeklindeki ifadeleri ile öğrencilerin malzemelerini getirmeme, derste test çözme, yazılı çalışma gibi davranışlarda bulunmalarının müzik derslerinin üniversite sınavları kapsamına alınmamasının kuramsal müzik bilgilerini öğrenciler gözünde gereksiz bir konuma getirdiği, öğrencilerin müzik dersini gerekli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bakış açılarına paralel olarak Müzik öğretmenlerine göre veliler, müzik dersinin sınavda çıkmayan bir ders olması nedeniyle Müzik dersini gerekli görmemektedirler. Ancak sadece ders notunun sınav başarısını etkilemesinden dolayı Müzik ders notunu önemsemektedirler.

Meslek hayatımda birebir yaşadığım bir olayı unutamam. Bir veli ile mahkemelik oldum. Çocuğun ilk dönem Müzik dersi beşmiş, ikinci dönem dörde düşürmüştüm. Oldukça olaylar yaşadık. Ailenin: “Müzik dersi neden dört, neden beş değil?” sorgulamasından dolayı aileyi durduramadık. Baba biraz sinirliydi. Diğer çocuğuyla da sorunlar yaşanmış. Not için sinirli bir şekilde karşıma gelince: “Ben bu şekilde gelinmez.” dedim. O da konuyu saptırdı: “Ne demek paramla mı geleyim?” dedi. Müdür Bey’e de sert bir şekilde çıkışınca polise haber verdik, şikâyetçi olduk. O zaman da kamu davasına dönüştü. Bir buçuk - iki sene mahkememiz sürdü. Sonra ben şimdi çalıştığım okula geldim. Mahkememiz sonuçlandı. Sonra veli görev başında memura hakareten 12 bin lira gibi bir ceza aldı. Sonra temyize gitti mi bilmiyorum. Çocuk asosyal. Ailenin kurbanı olmuş gibi. Müzik dersinde çocuk matematik çalışıyor, fen sorusu çözüyor. Çocuğu sadece ders odaklı yetiştirmişler. “Sınavda çıkmayan dersler gereksiz. Sen sadece matematik gibi dersleri çalışmalısın.” diye çocuğu davranıştan ziyade derse odaklamışlar. Çocuğun derse ilgisi olmadığı, derste başka şeylerle ilgilendiği için dört vermiştim. Velinin gözüyle bakınca Sosyal, Fen, Matematik ve Türkçe dersi önemlidir. Diğer Müzik, Resim, Beden Eğitimi gibi dersler önemsiz derslerdir. Müzik dersi nasıl olsa beş diye problem yaşadık. (Mine)

Yukarıdaki alıntıda velinin müzik dersinin gereksiz olmasına yönelik bakış açısının, “Çocuk asosyal. Müzik dersinde çocuk matematik çalışıyor, fen sorusu çözüyor.” alıntısından anlaşıldığı üzere öğrencinin sınıf içindeki davranışlarına etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Sınavın veli ve öğrencinin gözündeki öneminin not

tartışmasına dönüşmesi ise dikkat çekicidir. Ayrıca velilerin öğrencilerden vakitlerini müzik yerine sınavda sorusu bulunan derslere çalışmalarına, müziğe yönelmemelerine yönelik istekleri olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğu müzik dersinden zayıf aldığı için “ortalığı ayağa kaldıran” anne-baba, aynı hassasiyeti müzik alanındaki gelişiminde göstermediği için doğal olarak öğrenci de bu dersleri yeteri kadar ciddiye almadığı yorumuna ulaşılabilir. Benzer bir şekilde Sinem öğretmen “Aileler de müzik dersini önemsemiyor. Öğrenciye: “Yarın ya da haftaya sözlü yapacağım, bunu çalışın gelin.” diyorum. Öğrenci: “Öğretmenim ne zaman Müzikle ilgilensem annem: ‘Müzik çalışacağına git Matematik çalış, sınavda Matematik sorulacak.’ dedi bana.” diyor.” şeklindeki ifadesinde de müzik dersinin sınavda sorulmamasından dolayı gerekli görülmediği anlaşılmaktadır. Dikkatten kaçmaması gereken diğer bir nokta ise öğretmenlerin, velilerin, çocuklarının müzikle ilgili bir meslek seçmelerini istemediklerine yönelik görüşleridir. Öğretmenler, sınıflarda oldukça yetenekli öğrencilerle karşılaştıklarını; ancak hiçbirinin müzik alanında profesyonelleşmediğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili özgün ifadelerden bazıları şöyledir:

Velinin tek derdi çocuğu doktor olsun, mühendis olsun. Bir kız öğrencim vardı. Kız Güzel Sanatlar Lisesi'ne gitmeyi çok istedi. Çok yetenekliydi. Güzel Sanatlar Lisesi ikinci sınıf düzeyinde klasik gitar çalmasını öğrenmişti. Kızın babası: “Okutmam kızımı Güzel Sanatlar Lisesi'nde.” demiş. Babası kabul etseydi öğrencim sınava girecekti. Olmadı, yazık oldu çocuğa. (Okan)

Çocuk bana ailesinin düşüncelerini direkt söylüyor. Ailesi: “Eee sen Müzikçi mi olacaksın, ne yapacaksın müzikçi olup da? Ola ola müzikçi mi olacaksın? Doktor ol, avukat ol...”diyormuş. Aileler çocuklarına, çocuklar da ailenin söylediğini bana söylüyor: “Öğretmenim annem bana çalgıcı mı olacaksın? dedi.” Çocuklarının müzikle ilgili bir alana yönelmelerini istemiyorlar. (Hanife)

Öğrenci yetenekliyse yüzde doksan öğrencinin diğer dersleri de iyi oluyor. Aileleri müziğe yönlendirmek istemiyorlar. Onların doktor, mühendis gibi mesleklerde çalışmalarını istiyorlar. Genel olarak velilerde de var bu yargı: Müzik notu yüksek olsun müzik dersi önemli değil. (Gülin)

Ailelerdeki gelecek kaygısı; çocuğun iyi bir okulda olması, iyi bir meslek seçmesi velilerde bir beklenti, bir çaba haline dönüşmüştür. Bunun için farklı sosyo-kültürel ve farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerde öğrenciyi tanımadan bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psiko-motor, psikolojik ve kişilik gelişimi

göz önüne almadan öğrenciyi sürekli bir hedefe yönlentmeleri, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Başar'a (2001: 123) göre öğrencilerin ilgi, istek ve kabiliyetleri göz önüne alınmadan kendi istekleri doğrultusunda; "Sen şu olacaksın." diye baskı kurmaları doğal hakları elinden alınmış öğrenci grupları oluşturduğu gözlenmektedir. Katılımcıların: Ola ola müzikçi mi olacaksın? Doktor ol, avukat ol... (Hanife), "Velinin tek derdi çocuğu doktor olsun, mühendis olsun" (Okan), "Aileleri müziğe yönlendirmek istemiyorlar. Onların doktor, mühendis gibi mesleklerde çalışmalarını istiyorlar." (Gülin) ifadelerinin velilerin öğrencilerin ilgilerini göz önüne almadan başka bir hedefe doğru yönelttikleri anlaşılmaktadır.

Diğer bakış açısı ise velilerin Müzik dersini gerekli görmemelerini veli toplantılarında kendileriyle görüşmeye gelmemeleri ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak, "Veli görüşmesi toplantısında hiçbir veli benim yanıma uğramıyor. Notu iyi olunca gelip de: Siz derste ne yapıyorsunuz, derste nasıl vakit geçiriyorsunuz?" diye bir kişi gelip sormuyor."(Gülin), "Veliler açısından Müzik dersi çoğu veli için önemsiz. Toplantılarda hiç bana gelip de benim çocuğumun durumu nasıl diye sormazlar. Diğer öğretmenlerle konuşurlar."(Erdem), "Velilerin müzik dersinden bir beklentisi yok. Veli toplantısında veliler gelip de çocuklarının durumunu sormuyorlar bile. Önemsemiyorlar dersi." (Hanife), "Müzik dersinden öğrenci zayıf not almışsa veliler benimle görüşmeye gelirler. Öğrencinin notu 100, 90 ise velinin Müzik dersinin varlığından haberleri bile yoktur. Bakmaz nasıl olsa beştir."(Okan), "Veli genel olarak sınava yönelik olduğu için bizim dersimizle pek ilgilenen yok. Toplantılarda bile bizim dersimiz pek sorulmaz." (Serkan), "Bir keresinde veli toplantısında hiçbir veli benimle görüşmek için benim bulunduğum odaya gelmemişti."(Atilla) şeklinde ifade etmişlerdir. Yukarıdaki görüşler incelendiğinde velilerin Müzik dersi başarısını önemsemedikleri dolayısıyla müzik öğretmeni ile görüşmeye gelmedikleri, bunun müzik öğretmenlerine velilerin müzik dersini gereksiz buldukları şeklinde yansıdığı görülmektedir. Öğrenci velisi ile öğretmenin sık sık görüşmesi, çocuk hakkında bilgi alış verişinde bulunulması, çocuğun tanınması, ilgi ve isteklerinin bilinmesi, okuldaki durumu hakkında bilgi verilmesi, başarı ve başarısızlığının nedenlerinin bilinmesi gibi konuların görüşülerek çocuğa yardım noktasında en uygun yöntemin seçilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2005: 23). Ancak müzik öğretmenleri ile

görülmemesinin veliler tarafından, müzik dersine yönelik öğrenci başarısına önem verilmediği yorumuna ulaşılabilir. Velilerin yanında idarenin de Müzik dersine yönelik başarıyı, not olarak önemsemesi ise dikkat çekicidir. Bu konu ile ilgili Sinem öğretmen: “Müdürün okula geldiğim ilk gün bana sorduğu soru şuydu: “Hocam notlarınız nasıldır?” dedi. Daha ilk gün göreve başlayacağım zaman sordu. Ben de “Çalışana göre değişir.” dedim.” şeklinde ifade etmektedir. Okul idarecilerinin müzik derslerinin etkili ve verimli olması yönünde bir endişe duymadıkları ve bu yaklaşımın öğretmenleri, kendilerinin ve derslerinin gereksiz bulunduğu görüşüne yönelttiği düşünülebilir.

4.2.2..2 Lay lay lom

Lay Lay Lom, Müzik öğretmenlerinin öğrenci, veli ve idare tarafından müzik dersinin sadece eğlence aracı olarak görüldüğünü dolayısıyla önemsenmediğini betimlemek amacıyla kullanılan ifadeler yer verilmektedir. *Lay Lay Lom* alt temasına ilişkin olarak müzik dersinin eğlence dersi gibi anlaşılması, adı geçen kelime grubu ile ifade edilmektedir.

Öğretmenler, veliler, idare Müzik dersini şarkı söyleme “Lay Lay Lom” dersi olarak görüyor. Eğlence aracı olarak görüyorlar. Öğrenciler de diğer derslerin arasında ders değil de eğlendirici bir faaliyet olarak görüyorlar. Önemsemiyorlar. Lay Lay Lom eğleniyoruz diye düşünüyorlar. (Sinem)

Diğer öğretmenler: “Ne olacak? Nasılsa Lay Lay Lom, eğleniyorsunuz.” diyorlar. “Şarkı söyleme eğlence dersi” diyorlar. Bazen o yüzden toplantılara gitmek bile istemiyorum. Bazı öğrencilerim de malzeme getirmez, derse katılmaz. Lay Lay Lom eğlence olarak görüyor. (Serkan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrenci, veli, idare ve diğer alan öğretmenleri tarafından eğlencelik bir ders olarak algılandığını belirtilmiştir. Çevrenin müzik dersinin sanatsal müzik etkinliklerine yer verilen bir ders olarak görme düzeylerinin düşük olduğu, Müzik dersinin eğlence odaklı müziksel etkinliklere ağırlık verilen bir ders olarak algılandığı anlaşılmaktadır. İdarenin Müzik ders içeriğinin eğlenceye dayalı olarak algılanmasına ilişkin bir öğretmenin deneyimi şöyledir:

Görevlendirme gittiğim okulda öğretmenler odasında oturuyoruz. Ders kitapları gelmiş, eksik kitaplar yazılacak. Ben “Hocam, sınıfın kitabı yok.” dedim. Müdür bana (Öğretmenler odasında beş altı öğretmen arkadaş varken): “Müzikten kitap olsa ne olacak Hoca Hanım? Lay, Lay, Lom. Ne olacak müzik dersi? Çalın söyleyin, vur patlasın çal oynasın.” dedi. O an çok moralim bozuldu. Çünkü söylediği söz bana çok ağır geldi. Belki teke

tek söylese o kadar kötü olmayacaktım. Herkes derse gidince Müdür Bey'in odasına gittim. Ağlamaya başladım. "Hocam, Müzik dersi sizin açınızdan çok önemsiz olabilir. Benim açımdan çok önemli çünkü ben bunu meslek edindim." dedim. "Ben buraya kadar çektiğim sıkıntıları bir tek ben biliyorum." dedim. Sıkıntılarımı anlattım. "Buraya geldim ama... Bunu kaldıramam." dedim. Müdür: "Özür dilerim, beni yanlış anladınız." dedi. (Hanife)

Yukarıdaki ifadeden ders içeriğinin idare tarafından da eğlence olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu durum müzik dersinin önemini aktarmanın öğretmenlerin kişisel çabalarına bağlı olduğu yorumuna varılabilir.

4.2.2.3 Uzmanlık alanı olmayan ders

"Uzmanlık Alanı Olmayan Ders" Müzik alanının derin bilgi ve beceri gerektirmemesine yönelik görüş ve deneyimleri içermektedir. Konuya ilişkin olarak: "Bizim mesleğimizde herkes öğretmendir ama herkes aynı zamanda Müzik öğretmenidir. Çünkü basittir onlara göre. Kolaydır. Nasıl çay yapmayı herkes biliyorsa müzik de onun gibi bir şey kolay. Her yerde müzik var." (Sinem), "Müzik dersi kolay olarak algılanır. Çünkü hayat: Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler bu dört ana ders üzerine kuruludur." (Hanife), "Sonuçta biz emek veriyoruz ve kaç sene okuduk Müzik öğretmeni olmak için. Bizim emek verdiğimiz düşünülüyor. Sadece şarkı öğrettiğimiz düşünülüyor. Bu da insanı üzüyor." (Eda) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi özellikle Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi öğretmenlik alanlarının daha çok uzmanlık gerektiren alanlar olduğu düşünülmektedir.

Okuldan öğretmen arkadaşlar öğretmenler odasında Eurovision şarkı yarışmasını konuşuyorlar. "Şunun sesi iyi, bunun sesi kötü." diye yorum yapıyorlar. Ben hep susuyorum. Birisinin şunu söylemesini bekliyorum: "Erdem öğretmenim sen müzik öğretmenisin. Sen bu konu hakkında ne düşünüyorsun?" Kimse de bunu demedi. Matematik konuşulduğunda Matematik öğretmenine sorulur: "Hocam bu konuda otorite sensin. Sen ne düşünüyorsun? Asıl senin bu konuda bir şeyler söylemen lazım." denir. Ama müzikte herkes her şeyi biliyor. Dışarıdan bakıldığı zaman müzik "Do, Re, Mi! Ne ki? Vur patlasın, çal oynasın." Herkes herhalde müzik öğretmenin in oradaki durumunu diğer öğretmenlerden aşağı, farklı görüyorlar. Böyle bir şeyi seziyorum (Erdem).

Müzik dersinin uzmanlık alanı gerektirmediğine ilişkin yaygın düşüncenin öğrencileri etkilediği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bir ifade aşağıda verilmiştir.

Bir gün bir öğrencim şunu demişti bana: 'Öğretmenim sizin maaşınız matematik öğretmeni ile aynı mı?' dedi. 'Evet. Fark etmez ki!' dedim. 'Aaaa!' dedi, şaşırıldı. Çocuk düşünüyor ki matematik öğretmeni daha zeki, daha akıllı, çok okumuş onun daha çok maaş alması lazım. Müzik öğretmeni 'Do, Re, Mi'ci' aldığı maaş azdır gibi düşünüyor. Müzik dersini uzmanlık gerektirecek ders olarak görmüyorlar. (Erdem)

Konuyla ilgili diğer doğrudan alıntılar ise aşağıdaki gibi idarecilerin ve diğer alan öğretmenlerinin müzik öğretmenlerini yalnızca resmi törenlerde ve kutlamalarda organizasyon yapan; elini, kolunu sallayan öğretmen olarak gördüklerini belirtmiştir. Müzik dersine yönelik görüşlerin kendi mesleklerine de olumsuz yansıdığı görülmektedir.

İstiklal Marşı yönetilmesi gerekiyordur. Yönetmelik gereği Müzik öğretmeni olmadığında sınıf öğretmenleri de yapabiliyor. Onların ifadesi ile (alaycı ifade ile) "Şu kolu sallamaktan ne var?" diyorlar. Kol sallamak işte! Kol sallamak değil mesele oradaki vuruş tarzını yapacaksın. Ama bazı öğretmen arkadaşlar müzik öğretmenlerinin bunu kol salladığını düşünüyor. (Serkan)

İdareye göre müzik öğretmeni İstiklal Marşı'nda çıkıp marşı söyleten, diğer öğretmenlerin deyimiyile elini kolunu sallayan öğretmendir. Müzik öğretmeni ilçedeyse eğer ilçedeki programlarda her türlü İstiklal Marşı'nın olduğu programlarda o dönemlerde adı geçen, adı geçmesi gereken İlçe Milli Eğitim Müdürü, Şube Müdürü tarafından elini kolunu sallayan öğretmendir. Müzik öğretmenini böyle düşününce müzik dersi hakkında ne düşündükleri arasında ilişki kurmak zor değil aslında. (Sinem)

Sabah iki sınıf öğretmeni arkadaş İstiklal Marşı yönetileceği zaman: "Bugün herhalde sen söyletirsin." diyor biri diğerine. Diğer bayan da dedi ki: "Aaa! Hoca Hanım varken." dedi. Diğer de: "Zaten ne var ki onda? Ne olacak ki? Bir şey de yapmıyoruz." (İki elini gelişigüzel sallayarak) diyor. Al işte sen İstiklal Marşı'nı söyletirken bu hareketin bir ritim, bir vuruş olduğunu algılayamıyorsan... Ne yapabilirim? Yaptığımız şey çok basit onlar için. Demiyor insanlar o onun alanı, bir fikir alalım. (Hanife)

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliğin yasal konumunu şöyle düzenlemektedir: "Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bu yasa maddesi ile öğretmenlik mesleğinin, "özel bir uzmanlık alanı olduğu" vurgulanmakta; mesleğe hazırlığın "genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon" ile sağlandığı belirtilmektedir. Bilindiği üzere müzik eğitiminde Nota öğrenmek, bir çalgı çalmak, armoni bilmek, farklı müzik kültürleri hakkında birikim edinmek gibi çalışmalar, emek, sabır ve sorumluluk gerektiren zorunluluklardır. Söz konusu çalışmaları müzik öğretmenleri sınıflarında yerine getirmektedirler. Ancak öğrenci, veli, diğer alan öğretmeni ve idarenin müzik alanının uzmanlık alanı gerektirmeyen bir alan olduğu şeklindeki düşünceleri açık ya da örtük bir şekilde

belirtmelerinin müzik öğretmenlerinin kendi derslerine yönelik düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

4.2.2.4 Takviye Dersi

“Takviye Dersi” Müzik dersinin diğer derslerdeki eksiklikleri gidermede kullanıldığına ya da diğer derslere yardımcı olması düşünülen etkinliklerle geçirildiğine yönelik ifadeleri içermektedir.

İdareciler özellikle bazen bir şey yapılacaksa Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersinden alalım diye düşünürler. “Çarşamba günü sizin dersiniz varmış, şöyle işimiz var. Biz şunu yapacağız yapabilir miyiz?” Hayır desen bir türlü, evet desen bir türlü oluyor. Hayır dediğimde “Aaaa sen de”, evet dediğimde benden iyisi yok. Böyle olunca idarenin desteğiyle diyelim Türkçe dersi öğretmeni yanıma geliyor. Hocam çocukların Türkçeden eksikleri var sınava yönelik çalışma yapmam lazım diyorlar. “Hay hay!” diyorsun, hayır diyemiyorsun. (Serkan)

Genelde yazılı yapılacak zaman öğretmen nedense resim, beden eğitimi, müzik dersini almak istiyor. “Hocam dersinizde yazılı yapabilir miyim?” gelip bana haftada bir saat dersim var. Bu soruyu soruyor. Rehber öğretmense: “Hocam dersinizde şu kadar öğrencinizi alabilir miyim bir görüşmemiz, biri işimiz var.” diyor. Benim haftalık bir saatlik dersimde gelip bana bunu sorma hakkını kendinde bulabiliyor. Ben ona kızmıyorum. O onu önemsiz görüyor kendince. Ona göre müdüre gitse müdür diyecek Müzik dersinden al. Bu da böyle gelmiş böyle gidiyor gibi bir durum var. Öğretmenler sekizinci sınıf öğrencileri dersten alıyor onlara test çözdürüyorlar benim dersimde. Bu beni mutsuz ediyor. (Sinem)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, okul idarecilerinin ve diğer alan öğretmenlerinin müzik derslerinin etkili ve verimli olması yönünde çok az endişe duydukları ve bu yaklaşımın öğretmenleri, kendilerinin ve derslerinin önemsiz bulunduğu fikrine ittiği düşünülebilir. Bulgulardan yola çıkılarak başta aile bireyleri olmak üzere, öğrencilerin eğitim hayatlarında yakın çevrelerinde bulunan okul idarecileri ve öğretmenlerinin müzik dersleri ve müziksel etkinliklere yönelik yaklaşımlarının öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencinin yakın çevresinin söz konusu yaklaşımlarının öğrencilerin müzik dersi ile ilgili bakış açılarını ve eylemlerini büyük ölçüde etkilediği sonucuna varılabilir. Yapılan görüşmelere göre veli, öğretmen, idareci ve öğrencilerin müzik derslerini önem sıralamasında alt kategorilerde değerlendirmeleri yorumuna ulaşılabilir.

4.2.3. Anlam

İkinci tema olan *Anlam*, müzik öğretmenlerinin müzik dersine yönelik görüşlerin sonucu olarak kendi alanlarına yönelik bakış açısını yansıtan görüş ve deneyimlerini ifade etmektedir. Göğüş'e (2008: 373) göre Müzik öğretmeni, eğitim-öğretim sürecinde uygulanan programı yönetebilir, müziği iyi bildiği için çeşitli kaynaklardan haberdardır. Bir uzman olarak düşünür, bunun sonucu olarak da müziği daha çabuk ve daha iyi bir şekilde öğretebilir. Enstrüman çalmada ve şarkı söylemedeki becerileri nedeniyle ilgi çeker. Ancak bu süreç içerisinde Müzik öğretmenlerinin alanlarının kendileri için ne ifade ettiğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyle *Anlam* teması altında iki farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sırasıyla: "(1) Eşitsizlik, (2) Alana Yönelik Sorgulama" şeklinde sıralanmıştır.

4.2.3.1 Eşitsizlik

Eşitsizlik alt temasında Müzik dersinin diğer alanlar (Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe) arasında aynı değeri taşımadığına yönelik Müzik öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine yer verilmektedir. Konuya ilişkin olarak eşitsizliği ders kitabı ile ilişkilendiren bir öğretmenin ifadesi şöyledir:

Müzik dersi olarak üvey evlat muamelesi görüyoruz. Mesela diğer birçok öğretmen kitaplarda eksik bulsalar da genel anlamda memnundur. Müzik konusunda ben böyle bir şey göremiyorum. (Erdem)

Diğer bir bakış açısı ise eşitsizliğin okullarda sağlanan donanım yetersizliğine yöneliktir.

Donanım açısından alanımız olarak eşit değiliz. Mesela okullarda Fen ve Teknoloji dersi için okullarda laboratuvar kurmak zorunlu. Ama bizim dersimiz için müzik sınıfı kurup içine bağlamasını, gitarını, ritim çalgılarını alıp müzik sınıfına koyulmuyor. Ben bir tane ritim çalgısı istemeye çekiniyorum. Neyin çabasına gireyim ki. (Okan)

Okul içi atmosferinde de Müzik öğretmenleri kendi alanlarına yönelik eşitsizliği Kurul toplantıları gibi bütün öğretmenlerin yer aldığı toplantılarda kendilerine genel olarak soru sorulmamasında yaşadıklarını belirtmektedirler.

Müzik dersi de bir alan ama Kurul Toplantılarında bile eşit değiliz. Ben genel toplantılarda, kurul toplantısı, öğretmenler toplantısında olsun dile getirmem hiçbir şeyi. Öğrenciler hakkında pek yorum yapmam. Çünkü sonra hep duyuyorum. En basiti bir Beden Eğitimi öğretmeni bir şey söylese öğrenciler hakkında: "Aa falan sanki çok iş yapıyor (önemsiz

olduğunu belirten yüz ifadeleri ile kaşlarını kaldırıp sağ elini sallayarak) Ne iş yapıyor ki, öğrenciye ne veriyor ki” edalarıyla aynı şeyin benim için de söylenildiğini bildiğim için ben konuşmam. (Hanife)

Müzik dersi olarak eşit olduğumuzu düşünmüyorum. Mesela Öğretmenler Kurulu Toplantısında bana soru sorma gereksinimi duymazlar. Öğrencilerle derslerle ilgili sorunlar konuşulduğunda bana soru sorulmaz. Sene başında yapılan toplantıya katıldım. İkinci dönem yapılan toplantıya beni çağırmadılar bile. Ben bunu dile getirdiğimde: “Hocam sizin dersinizle ilgili pek bir şey konuşmadık ki varsa bir sorunuz söyleyin.” Onlar için Matematik, Türkçe gibi dersler daha müziğe göre daha üstün. O derslerde öğretmenlerin söylediği sözler müdürün kulak arkası etmeyeceği, can kulağıyla dinleyeceği derslerdir. Bir öğrenciden bahsediyorlarsa o öğrenci ya çok sorunludur ya da çok çalışkandır onlara göre. (Sinem)

Öğretmenler kurulu toplantısında müzik öğretmenin müzik dersi anlamında fikirleri bizim okulda pek sorulmuyor. Sebebi ise bizim dersimizden yüzde 98 99 başarımız var. Zaten zayıf vermediğimiz için başarı oranı yüksek çıkıyor. Genelde diğer derslerdeki öğrenci başarıları konuşulur. (Atilla)

4.2.3.2 Özsaygı

Özsaygı öğretmenlerin kendini nasıl gördüğü ve gördüğünü beğenip, beğenmediğine ilişkin bir yargılamayı ifade eden (André ve Lelord, 2001: 13) görüş ve deneyimleri içermektedir.

Benim en büyük şokum, hayal kırıklığım çalıştığım ortamlarda diğer branşlar arasında müziğin çok önemsiz olarak düşünülmesi, öyle bir hava var. Bu hava beni çok etkiledi. Bazen diyorum gerçekten acaba meslek olarak seçmese miydim? Çok seviyorum mesleğimi. Bir daha sorsalar gerçekten müzikle uğraşmak güzel ama bir an geliyor: “Neden müzik öğretmeni oldum? Neden Müzik dersi? Bu kadar değersiz bir iş mi yapıyorum?” diye düşünüyorum. Müzik öğretmeni olduğum için çok sorun yaşıyorum ama pişman değilim. (Hanife)

Müzik öğretmenlerinin, öğretmen olarak kendilerini nasıl gördükleri iki farklı boyutta ifade edilmiştir. Kendilerinde gördüklerini beğenmeleri: *Uçmak, Oyuncu, Orkestra Şefi* metaforları ile ifade edilirken; kendilerinde gördüklerini beğenmemeleri: *Sivilce, Ağır Çalışan İşçi, İğneyle Kuyu Kazmak, Sabır Taşı* metaforları ile belirtilmektedir.

“Sivilce”

Sivilce metaforu müzik öğretmenin müzik öğretmenlerinin karşılaşmak istemedikleri ancak sınıf içi ve sınıf dışında maruz kaldıkları, sıkıntıya neden

olan durumlarda mesleklerine ilişkin olumlu düşüncelerinin değişmesine yönelik ifadelerini içermektedir.

Özellikle yaramaz sınıflardan çıktığımda ya da idareden olumsuz olaylar olduğunda sıkıntıya düştüğüm zamanlar oluyor. Bazen sorunlar olunca "Keşke burada olmasaydım." diyorum. İnsanların alanımla ilgili önemsiz bakış açısını görünce "Keşke biraz daha mı üniversite için uğraşsaydım." diyorum. Olumsuz deneyimlerimi düşündüğümde müzik öğretmeni olmayı sivilce gibi bir şeye benzetirim. "Berbat. Niye müzik öğretmeni oldum?" diyorum. O kadar uğraşıyorum istediklerimi elde edemiyorum her şey bozuluyor. Bütün içimdeki mesleğimle ilgili güzel düşüncelerimi bozuyor. Nasıl bir sivilce kocaman çıkar yüzü bozar ya onun gibi bir şey belki de. Her şeyi bozuyor. (Sinem)

"Ağır Çalışan İşçi"

Ağır Çalışan İşçi metaforu müzik öğretmenlerinin fazla miktarda vicdani sorumluluk taşımaya yönelik ifadelerini içermektedir.

Müzik öğretmeni olmayı ağır çalışan bir işçiye benzetiyorum. Bedeni olarak fiziki olarak yorgunluk değil de ruhsal yönden yorgunluğum oluyor. İnsanı çok yoruyor. Yaptığınız işi sürekli tartıp, vicdani sorumluluk olarak hissediyorsanız işin bu tarafı böyle ağır bir işçi gibiyim. (Erdem)

"İğneyle Kuyu Kazmak"

İğneyle Kuyu Kazmak metaforu müzik öğretmenin yetersiz araçlarla, sürekli ve sabırlı bir biçimde çalışıp çok güç olan veya çok ağır yürüten bir işi başarmaya çalışmasına yönelik ifadelerine yer verilmektedir.

Müzik öğretmeni olmak hayalimdi. Şu anda hayalimi gerçekleştiriyorum. Ama yaramaz çocukları düşününce emek veriyorum olmuyor. O kötü zamanlarda boş ve anlamsız bir şey gibi geliyor müzik öğretmeni olmak. Acaba başka bir alan seçsem daha mı iyi olurdu diyorum. Bazı tohumlar meyve vermez. Müzik öğretmeni olmak: Meyve vermeyecek bir tohumu sulamak gibi düşünüyorum. Sürekli suluyorsun ama o tohumun meyve verme özelliği olmadığı için meyve vermeyecek, elimdeki sınırlı imkanla uğraşıyorum. İğneyle kuyu kazmak gibi boşa çabalıyormuşum gibi hissediyorum. (Eda)

"Sabır Taşı"

Sabır Taşı metaforu sıkıntıya neden olan durumların üstesinden gelmeyi sabırlı olma ile ilişkilendiren ifadeleri içermektedir.

Sabır Taşı gibiyim. Sınıfta her türlü olay oluyor. Anlamıyor bir daha anlat anlat. Evde anne babasının tahammül edemeyeceği şeylere tahammül etmek durumunda kalıyorsun. Evde veli çocuğuna söz geçiremiyor ama sana diyor ki hocam şuna şöyle böyle yap diyor. Sen de evde yap diyorsun beni dinlemiyor diyor. Çok öğrenci velisi geliyor ben yapıyorum yapıyorum evde nasıl davranması gerektiğini istediği ev davranışlarını bana söylüyor. (Serkan)

Müzik öğretmeni olmayı sabır taşına benzetiyorum. Öğrencilerin ilgileri o kadar kısa ki. Saniyesinde iki saniyelik defteri yazsan çocuklar anında dağılıyorlar. İlgileri her şeyleri dağılıyor. Onları toparlayana kadar insanın sabrı enerjisi zorlanıyor. Sabır kesinlikle gerekiyor. O yüzden de ben her zaman diyorum polislere askerlere yıpranma payı veriliyor öğretmenlere de yıpranma payı şart. (Pınar)

Mesela bir otuz otuz beş dakika susmayan sınıf oluyor. Günün son dersi onlar dersi unutmuşlar. Artık öğrencilerin müzik dersi onların umurunda değil o an. Bir an evvel bitse de gitsek mantığı. Hep konuştukları için o an için öğretmen olduğuma pişman oluyorum. o ders için çıkınca pişmanlığım bitti. O sıkıntıyı yaşadığım için bu nedenle kendimi sabır taşına benzetebilirim. (Atilla)

Müzik öğretmenlerinin kendilerinde gördüklerini beğenmeleri:

Uçmak, Oyuncu, Orkestra Şefi metaforları ile ifade edilmiştir.

“Uçmak”

Kendi alanına ilişkin olumlu düşüncelere sahip öğretmenlerden Sinem, bu konuda şunları ifade etmektedir:

Müzik öğretmeni olmayı uçmaya benzetiyorum. Her şey güzel gittiği zaman, herkes istediklerinizi yerine getirmiş, yaratıcıklarını ortaya koymuşlar ve değişik şeyler ortaya çıkmış bir şarkıyı öğretmişsiniz ilk başlarda hiç yapamazken çok zor dedikten sonra zamanla çalabilir söyleyebilir duruma geldiklerini gördüğümüz zaman iç rahatlığa ulaşıyorum. Sevinçten uçmak gibi bir şey oluyor benim için. Ben çok seviyorum. Kuş gibi. Gerçekten hafiflediğimi hissediyorum. Dördüncü sınıflarda hiçbir şey bilmiyorlardı. Şimdi pek çok parça çalıyorlar, söyleyebiliyorlar. Arkadaşı çalıyor kendisi söylüyor. O söylüyor kendisi çalıyor. Gerçekten çok ileri gittiklerini görüyorum. Bence çok güzel oluyor. (Sinem).

“Oyuncu”

Oyuncu metaforu müzik öğretmenin sınıf içinde farklı rolleri üstlenmesine yönelik ifadelerini içermektedir.

Kendimi “oyuncu” gibi hissediyorum. Bir oyuncu gibi hayatlarını etkilediğimi düşünüyorum. Çocuklara kültürümüzden vb. bahsettiğimizde çok etkileniyorlar. Dün mesela sınıfta mutluluk hakkında konuştum. Çocuk dedi ki: “Şimdi mutlu değilim, ileride mutlu olacağım.” dedi. Mutluluğu sanki ileride gelecekmiş gibi algılıyor. Herkes böyle düşünür. Bir şey alırsan, hedefine ulaşırsan artık mutluluktur, çok mutlu olacakmış gibi algılıyor. “Yok böyle bir şey.” dedim. “O hedefine ulaştığında da mutsuzlukların da mutlulukların da olacak. Sen şu an mutlu musun?” dedim. “Mutsuzum.” dedi. Ben de: “Şu andaki mutluluklarını ön plana çıkarman gerekir. Asıl mutluluk budur. Hayatta her şeyin olsa bile olumsuzlukların da seninle birlikte geliyor. İşim var, arabam var, ailem var, zenginim artık ben çok mutluyum yok böyle bir şey dedim. Böyle bir mutluluk ya da böyle yaşayan insan yok dedim. Sen şimdi neysen ileride de osun. O yüzden mutluluklarını ön plana çıkar.” dedim. Çocuklar çok etkilendi. Böyle şeylere değinmek onları çok etkiliyor. Sonra geliyorlar

teneffüste konuşmak istiyorlar. Bana kendilerini yakın görüyorlar. Çocuğun sosyal yönünde çok etkiliyoruz. Hayata güzel pencereden bakmalarını sağlıyorum (Hanife).

“Orkestra Şefi”

Orkestra Şefi metaforu müzik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin ifadelerini içermektedir.

Dersimde çok iyi bir orkestrayı yöneten şef gibi oluyorum. Karşında sen ne kadar iyi yönetirsen orkestrayı, karşıdan o kadar iyi verim alıyorsun. Ama bir vuruşta hata yaptığımda karşıdaki verim düşüyor onu kurtarmak için biraz daha çabalıyorsun. En iyi şekilde yönetmeye çalışıyorum. (Gülin)

Müzik dersinde biz bir düzen ortaya koyuyoruz. Bir şarkı söylerken flüt çalarken müzik yapmaya çalışıyoruz. Orkestra şefi olarak da benzetebilirim. Belli kurallar çerçevesinde güzelliği estetiği yakalamaya çalışıyoruz. Koro çalışmaları yaparken ben çocuklara hep söylerim etrafınızı dinleyin, kendi sesinizi öne çıkarmayın. Burada herkes eşittir. Benim sesim güzel, ben güzel söylerim böyle bir şey söz konusu değil. Oradaki topluluk farklı kişilikler, farklı öğrenciler orada güzel bir şey yapmak için, bir güzelliği ortaya çıkarmak için şarkı söylüyorlar ya da flüt çalıyorlar. Ben de burada orkestra şefi oluyorum. Onları yönlendiriyorum, yönetiyorum ya da düzene sokuyorum. Belli bir ritimde tutmaya çalışıyorum. (Erdem)

Öğretmenler tarafından müzik öğretmeni olmayı orkestra şefine benzetmelerinin kendilerini sınıf yönetimine ilişkin değerlendirdikleri yorumuna ulaşılabilir. Sınıf yönetimine ilişkin olarak edinilen orkestra şefi metaforu sınıf içi liderlik ve kontrolde etkin olarak müzik öğretmenin kendilerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Söz konusu liderliğin uyum ve ahenkle idare etmek üzerine kurulmuş olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİM VE GÖRÜŞLERİNİN MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANIŞINA YÖNELİK SUNDUĞU ÇIKARIMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Müzik öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri, Müzik dersi öğretim programının uygulanışına yönelik ne tür çıkarımlar sunmaktadır?” biçiminde ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle, süreci açıklamaya dönük olarak bulgular iki temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar “(1) *Öğretim Programı*, (2) *Beklenti*” şeklindedir. Bu iki temanın her birine ilişkin alt temaları Tablo 4. 3’te sunulmuştur.

Tablo 5. 3. Müzik Dersinin Uygulanışına Yönelik Çıkarımlar

1)Öğretim Programı

Uygulanabilirlik
Kazanım
İçerik
Ölçme ve Değerlendirme

2) Beklenti

Dersin Önemi
Zaman
Fiziki Donanım
Hizmet İçi Eğitim
Öğretmen Katılımı

4.3.1. Öğretim Programı

Birinci tema olan “*Öğretim Programı*” Müzik öğretmenlerinin Müzik dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin deneyim ve görüşlerini içermektedir. Müzik Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (TTKB, 2007: 9). Söz konusu boyutlar dikkate alınarak öğretmenlerin müzik dersi öğretim programını uygulama süreci ile ilgili çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır.

4.3.1.1. Uygulanabilirlik

“*Uygulanabilirlik*” Müzik dersi öğretim programını Müzik öğretmenlerinin yeteri düzeyde uygulayamadıklarına ilişkin ifadelerine yer verilmektedir. Konuya ilişkin olarak müzik öğretmenlerinin ifadelerine yer verilmiştir.

Şu an çalıştığım okulun ilk müzik öğretmeniyim. Öğrenciler ya hiçbir şey bilmiyor ya da çok az şey biliyor. Çocuk daha önce do notasını görmemiş. Ben dörtten sekize kadar bütün sınıflarda aynı dersi işliyorum. Öğretim programında geçen haftadaki konu sekizinci sınıflarda Nihavent Makamı'ydı. Ben nota bilmeyen çocuğa nasıl Nihavent Makamı'nı gösterebilirim ki? Öğretim programını uygulamıyorum. (Okan)

Sınıfın seviyelerine göre programı uygulamam değişiyor. Sekizinci sınıf kazanımı olarak: "Dizileri tanır." verilmiş. O zamana kadar do dizisini bile görmemiş çocuk. Tanıtamam, ne yapıyorum başa dönüyorum. Onun müfredattaki kastettiği dizi olmuyor dizi. Konunun en başındaki diziler oluyor. Bunun sebebi daha önceki yıllarda müzik dersini yetersiz almasıdır. (Gülin)

Programı uygulayamıyorum. Öğrencilerin daha önceden müzik öğretmeni olmadığından bir temeli yok. Ben dörtlerle de sekizlerle de aynı konuyu işliyorum. Süre zaten yetmiyor. Programa göre gitmeyi hayatta yapamam. (Hanife)

Söz konusu alıntılar incelendiğinde, Müzik dersi öğretim programının amacına uygun bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir husus ise programın amacına uygun bir şekilde uygulanmama nedeninin Müzik dersi öğretim programının dışında Müzik öğretmeni yetersizliğinden, öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikliklerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Müzik dersi öğretim programının uygulama koşullarındaki farklılıklardan dolayı etkili bir şekilde amacına ulaşamadığı görülmektedir. Benzer bir şekilde programı uygulayamama nedenini öğretim programının dışında tutan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir:

Programı uygulayamadığım zamanlar oluyor. Çok kötü bir sınıfta parça bile işleyemediğim zamanlar oluyor. Çocuğa ilk önce alt yapısını oluşturacak nota bilgisi veriyorum. Sonra nota ile flütü karşılaştırıyorum. Bunları yapana kadar zaten yarım dönem geçiyor. Bir, iki ve üçte sınıf öğretmenlerinin verdiği müzik eğitimi yeterli olmuyor. Sınıf öğretmenleri, kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim verebiliyor. O yüzden bir, iki, üçler müzik dersi yapılmayan sadece şarkı öğretilen ders olarak kalabiliyor. Bence program güzel olabilir ama uygulanması için alt yapısının oluşturulması gerekir. (Mine)

Programı uygulayamıyorum. Bu program yeterlidir belki ama alt yapısının da yeterli olması gerekiyor. Altı, yedi ve sekizlerde programı yetiştiremedim çünkü benim öğrencilerim sıfırdan geldiği için böyle oldu. Uygulayamama nedenlerim: Birincisi Müzik öğretmenleri çok az, ikincisi sınıf öğretmenlerinin müzik dersini önemsememesi, üçüncüsü Müzik dersinin eğitim programındaki yeri yetersiz bunun tekrar irdelenip açıklanması lazım. Dördüncüsü idarenin müziğe yüksek not olarak bakmasıdır. İdare, beni ilk tanıdığı zaman notumun nasıl olduğunu soruyorsa bu benim dersime bakış açısını anlatır. Müfettiş geldiği zaman üçüncü sınıf öğrencisine: Haydi bakalım bir İstiklal Marşı'nı okuyun."

demeli. Ders saatinden de kaynaklanıyor. Okulun fiziki alanı yetersizdir. Okullardaki müzik dersliği benim çalıştığım hiçbir okulda yoktu. Bunların hepsini programı uygulayamama nedenlerime bağlayabilirim. (Sinem)

Müzik dersi öğretim programının uygulanma şartlarındaki yetersiz ders saati, müzik dersi ortamı, müzikal araç-gereç, öğrencilerin ön öğrenmelerindeki farklılıklar, müzik dersine yönelik idare ve diğer öğretmenlerin dersin önemsizliğine yönelik bakış açısı gibi nedenler programı amacına yönelik uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Konuya ilişkin elde edilen bulgular diğer araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Tanyeli, 2007: 82; Umuzdaş ve Levent, 2012). Müzik öğretmenlerinin programı uygulama şartlarından kaynaklanan zorluklardan dolayı programı uygulamada olumsuz yönde etkilenmektedirler. Bu durumun okullar ve öğrenciler arasında farklılık oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla müzik derslerinin gerektirdiği altyapıların eksiksiz olarak tamamlanması gerektiği düşünülebilir.

4.3.1.2 Kazanım

“Kazanım” öğrenme - öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler (TTKB, 2007: 7) ile ilgili müzik öğretmenlerinin görüşlerini ifade etmektedir. Müzik dersi öğretim programının uygulama sürecindeki problemlere paralel olarak öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin düşük olduğu belirtilmektedir. Konuya ilişkin bir katılımcı kazanımları gerçekleştirme düzeyinin öğrencilerin ön bilgilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Kazanımları bazen tam anlamıyla öğrencilerde göremiyorum. 33 kişiden anca 10 kişi bu kazanımı almış oluyor. Sınıftaki çocukların durumuna göre de değişiyor. Bazı sınıflarda sınıf öğretmenleri müzik dersini işlediği için kazanımları gerçekleştirebiliyorum. (Serkan)

Diğer bir katılımcı ise ifadesi kazanımları gerçekleştirme düzeyinin düşük olmasını zamanın yetersiz olmasına bağlamaktadır.

Kazanımları verebildiğim ölçüde basit olarak veriyorum. Flüt çalarken bile. Yarım kalıyor. Zamanımız yetmiyor. Çalgı üzerinde çok durursan ses eğitimi yarım kalıyor, ses eğitimi üzerinde durursan çalgı yarım kalıyor. İkiyi aynı anda çok zor oluyor. (Hanife)

Bir başka ifade ile Müzik dersinin haftada bir ders saati (40 dakika) olmasının, gerekli kazanımların verilebilmesi açısından yetersiz olduğu ifade

edilmiştir. Gürler' e (2007: 44) göre de öğrencilerin büyük bir kısmında kazanımlara yönelik yeterliliklerin gerçekleşmesinde problem olduğu görülmektedir. Kazanımları sınıf içinde gerçekleşme düzeyine ilişkin diğer katılımcıların ifadesi şöyledir:

Sadece sınıf defterine kazanımı yazmak zorunda olduğum için uymuş gibi yazıyorum. Kazanımları sadece yazıyorum deftere. Yazdığım şeyle ben çok uyumlu gidemiyorum. Benim öğrenciye kazandırdığım şey o mu değil mi çelişki içerisinde kalıyorum. Kimi zaman tam oluyor. (Gülin)

Kazanımlarda yüzde elli öğretim programına bağlı kalabiliyorum. (Erdem)

Öğretim programına tam olarak uymadığım için oradaki kazanımları da tam olarak gerçekleştirdiğimi düşünmüyorum. Dört ve beşinci sınıflarda sadece fa, sol, la notasını doğru bir şekilde verilmesi, doğru olarak çalınmasının sağlanması isteniyor. Ben do, re ve mi notasını da verdim. Benim çocuklara verdiğim kazanımlarla programın kazanımları uymamış oluyor bu durumda. (Sinem)

Kazanımlara çok bağlı kalmıyorum. Sınıf defterine yazarken ses değiştirici işaretler ile ilgili: "Temel müzik ve yazı öğelerini öğrenir" kazanımını yazıyorum. Çocuk bu kazanımı öğrensin iyi hoş da ses değiştirici işaretleri öğrenmeden önce kazanması gereken öncelikli kazanımlar var. Sıra açısından eksik olduğunu düşünüyorum. Örneğin siz önce do re mi fa sol la si do'yu öğretmelisiniz ki daha sonra değiştirici işaretlerin ne olduğunu ne işe yaradığını öğretebilesiniz. (Okan)

Beşinci sınıfta re ile mi notasını vermiş. Beşinci sınıfta dostluk şarkısının sözleri var ama bakanlığın bana dediği beş notada kalsam flütle onu öğretemem. Dostluk şarkısında si ince do kalın do da geçiyor ben dostluk şarkısını beşte öğretiyorum. (Atilla)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde müzik dersi öğretim programının kazanımlarına bağlı kalınmadığı, bunun dışında dördüncü ve beşinci sınıflarda nota öğretimi ile ilgili kazanımlara ek olarak bir üst sınıfa ait kazanımların gerçekleştirildiği görülmektedir.

4.3.1.3. İçerik

İçerik müzik öğretmenlerinin her biri kültürün belli bir bölümünü inceleyen konu alanlarından, eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemelerin, bazı sistematik bağlarla birleşerek oluşturdukları bilgi bütünlüğü (Erdem, 1994: 5) ile ilgili ifadelerine yer verilmektedir. İçerik alt temasına ilişkin olarak müzik dersinde öğrenilen bilginin öğrenciler tarafından pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmadığı belirtilmektedir.

Türk Sanat Müziğindeki diziler konusu... Dizileri ne yapsın çocuk? Türk Sanat Müziğinde şarkı söylerken bile sıkılıyorlar. O diziler konusu ağır geliyor. (Eda)

İkinci kademede öğrenciler bana soruyor: “Öğretmenim bu işimize ne zaman yarayacak?” diyorlar. Böyle olunca teorik bilgiye devam ediyorum orada onu anlatmak gerekiyorsa bırakmıyorum. (Atilla)

Sekizinci sınıf konularında çok fazla bilgi var. Çok bilgi verilmiş. Zaten çocuklar sınava hazırlandıkları için o kadar bilgiyi çocuk almak istemiyor. “Ben ne yapacağım bunu?” diyor. Bilgiyi verince de çocuk istemeyerek dinlemek durumunda kalıyor. O da sıkıntı yaratıyor. Ben de bazen sıkılıyorum. Öğrenci anlattığımla ilgilenmiyor. (Serkan)

Sekizinci sınıflarda dizi konusunu bulunuyor. Bir gün dizi konusunu anlatıyordum. Öğrencinin biri çıktı: “Hocam bu benim ne işime yarayacak?” dedi. Cevap veremedim. Hazırcevap biri hiç değilimdir, aklıma da gelmedi. Müzik eğitiminde teoriyi biraz geri çektim. (Erdem)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, müzik dersi öğretim programının içerdiği kuramsal bilgilerin öğrenciler tarafından eleştirildiği ve buna bağlı olarak müzik öğretmenlerinin bu konulara ilişkin kazanımları gerçekleştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda müzik öğretmenleri de içerikte yer alan bazı konuların öğrencilerin günlük hayatta kullanmalarına yönelik olmadığını belirtmektedir. TTKB’na (2007: 5) göre öğretim programı hazırlanırken üzerinde durulan önemli bir husus öğretim programında: “Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır.” şeklinde yer almaktadır. Demirel’e (2009: 138) göre amacın öğrenme ve bilgileri kullanma olduğunda içeriğin ele alınmasındaki ölçütün, öğrenme açısından en kolay ve en yararlı bilgi olabileceğini belirtilmektedir.

Katılımcıların bir kısmı ise içerikte yer alan bilgilerin altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyinde daha yoğun verildiğini belirtmektedir. Katılımcılar bunu şöyle dile getiriyorlar:

Altı yedi sekizlerde konular ders saatine göre çok fazla ama dört ve beşinci sınıflarda çok az. Dört ve beşinci sınıfta bir dönemde bitirilecek konular bir seneye yayılmış. Dördüncü sınıf konuları sol anahtarı, dizekten başlıyor. Üç tane nota vermiş sadece üç nota ile bir seneyi geçireceğiz. Bunun yanında marş ve şarkılar var kulaktan öğreteceğimiz ama bunlar bir iki derste bitireceğimiz şeyler. Altı yedi sekizlerde şarkıları çok fazla tutmuşlar. Dinlemeye yönelik şarkıları, çalgınızla çalın ya da öğretmeniniz çalsın siz dinleyin dedikleri şarkılar, marşlar fazla yer verilmiş. (Sinem)

Dördüncü sınıfta üç nota var. Fa, sol ve la notası veriliyor. Bunun yanında oraya şarkı koymuş o şarkıda fa sol la’nın dışında notalar var. Beşlerde de aynı şarkı sözleri var nota yok. Beşinci sınıfta çocuk flüt çalmayacak mıyız diyor bu sefer de farklı kaynaklardan şarkı vermek durumunda kalıyorum. Nota eğitimi tahtada yazıyoruz ama yetersiz kalıyor. Altı yedi ve sekizlerde verilmesi gereken şeylerin yanında verilmemesi gereken, çok yığılan şeyler var. (Serkan)

İçeriğin düzenlenmesinde temel ilkeler arasında yakın çevreden uzağa doğru, bilinenden bilinmeyene doğru sıralama içermektedir (Demirel, 2009: 142). Katılımcılar içeriğin düzenlenmesini çalışma kitabında yer verilen eserlerin seçimi ile ilişkilendirerek çalışma kitabında yer verilen eserlerin yakın çevreden uzağa ilkesine uygun olmadığını belirtmektedir. Konuya ilişkin olarak katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Ben Batı Anadolu'da oturuyorum. Kitapta bir tane Anadolu'nun batısına ait türkü yok. Batı Anadolu türküsü öğretebilmem için plan dışına çıkmam gerekiyor. (Okan)

İçerik olarak kitaba çok bağlı kalmıyorum. Mesela müzik kitabında bulunduğumuz bölge ile ilgili yöresel bir parça bulunmuyor. Öyle olunca kendi müzik repertuarımdan yararlanıyorum. (Hanife)

İçeriğin düzenlenmesi ile ilgili diğer önemli husus ise ele alınan içeriğin önceden öğrenilen yapının içinde verilmediği yönündedir. Bu nedenle öğretmenler konuların sırasını değiştirdiklerini ifade etmektedirler. TTKB'na (2007: 8) göre Müzik Dersi Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler sadece örnek niteliğinde olduğu; öğretmenin bu etkinlikleri aynen kullanabilmesi veya değişiklikler yapabilmesi konusunda esneklik tanındığı belirtilmektedir. Ancak müzik öğretmenlerinin öğretim programını ve kitabı olduğu gibi uygulamak durumunda olduklarını düşünmektedirler. Konuya ilişkin katılımcıların ifadelerine yer verilmektedir.

Konu olarak değiştirici işaretler konusunu daha önce işlememize rağmen önceki konudaki parçada değiştirici işaretler oluyor. Daha sonra değiştirici işaretler konusuna gelince konu ile ilgili verilen parçada değiştirici işaretleri doğru düzgün göremiyorum. Beşinci sınıf konuları ile altıncı sınıf konuları arasında bayağı bir uçurum var. Beşinci sınıfta on altılık notayı vermiyoruz ama altıncı sınıfta on altılık notalarla hemen alıştırmalar verilmiş. Beşinci sınıfta ikilik nota vermiyoruz ama altıncı sınıfta hemen ikilik notalarla ilgili şarkılar verilmiş. Altıncı sınıfın başlarında çok zor şarkılar vermiş sonra çok basit şarkılar vermiş daha sonra bayağı zorlaştırmış basitlik zorluk dengesi yok. (Sinem)

Kitapta değiştirici işaretler önce veriliyor bazı notalar sonra veriliyor. Bu yüzden konuların sırasını değiştiriyorum. (Atilla)

Sekizinci sınıflarda diyez bemol konusu var. Ama altıncı, yedinci sınıflarda yer alan parçalarda da diyez ve bemole yer verilmiş. Böyle olunca ben de altıncı sınıf öğrencisine diyez ve bemol konusunu sekizinci sınıfta işlemek zorunda kalıyorum. Mesela diziler konusunda da değiştirici işaretlerden bahsetmeliyim ama değiştirici işaretler konusu sonda veriliyor. Diyez bemol var ama çocuğa onu anlatmadığında çocuk bakıyor bu ne diye. Şarkı vermiş başında diyez, bemol var. Anlatıyorsun bu sefer çocuğa konuyu vermezsen anlatmazsan çocuk devamını

getiremiyor. Bu değiştirici işaretler konusunu sekizinci sınıfta vermesini anlamıyorum. (Serkan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı içeriğini çalışma kitaplarındaki içerikle yorumladıkları görölmektedir. Bunun sonucunda ise müzik dersi için okutulması tavsiye edilen çalışma kitaplarının içerik ve sunuluş yönünden bazı açılardan sorunlu olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak, ders kitaplarında ele alınan konuların ve konular kapsamındaki müzik eserlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu gösterilmiştir.

4.3.1.4. Ölçme Değerlendirme

“Ölçme Değerlendirme” öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında yargıya varma içine (Demirel, 2009: 171) ilişkin ifadeleri içermektedir. Müzik öğretmeni görüşmeleri ile elde edilen veriler, ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, ders saatinin azlığı, öğrenci sayısının fazlalığı, ölçme değerlendirme araçlarının detaylı olması, idarenin yüksek not beklentisi gibi nedenlerle Müzik dersi öğretim programında yer verilen ölçme değerlendirme araçlarını yeteri kadar kullanamadıkları görölmektedir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin katılımcının ifadesi şöyledir:

Ölçme Değerlendirme... İşin en komik tarafı da o zaten. Bu yeni program ilk geldiğinde bize öğrencilerin sesini değerlendirmemize yardımcı olan bir çizelge var. Onu incelediğimde Partikülasyon, diksiyon, nefes gibi konularda ölçütleri görünce: “Ankara’ daki Konservatuarın şan Bölümü’ nün sınavı mı bu? Ben çocukların her birini nasıl bu kadar detaylı değerlendirebilirim?” dedim. Öğrencileri değerlendirirken öğrencinin dersteki davranışları, derse olan ilgisi malzemeleri getiriyor mu, getirmiyor mu buna göre not veriyorum. Flüt çalamasa da biraz bir şeyler yapmaya çalışıyor yarisına kadar yapıyor, biraz da çaba gösteriyorsa benim için yeterli. Benim dediğim şartları karşılayan öğrencilere beş veriyoruz. Mecburen. (Erdem)

Yukarıdaki ifade incelendiğinde ölçme ve değerlendirme araçlarının detaylı olmasından dolayı kullanılmadığı bunun yerine sınıf içinde öğrencinin yapabilirlik gücüne göre değerlendirildiği görölmektedir. Yukarıdaki ifadeye paralellik göstererek diğer katılımcının da ölçme değerlendirme çalışmaları da ders sırasındaki öğrencinin flüt çalma, şarkı söyleme davranışlarına göre değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında alternatif ölçme değerlendirme

yöntemlerinden performans görevine yer verildiği ancak sınıf içinde gerçekleşmediği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak katılımcıları ifadelerine yer ver verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sırasında öğrendiğimiz şarkıyı bütün öğrenciler çalışıyorlar. Çalamayanlar solfejini yapıyorlar ya da sözünü söylüyorlar. Ders içi performans notu ve performans görevi veriyorum. Kılavuz kitabın arkasında yer alan değerlendirme ölçeklerini hiç uygulamıyorum. O gözlem ölçeklerini tek tek uygulamaya kalksam, benim zamanım yetmez. (Gülin)

Ben öğrencileri değerlendirirken öğrencilerin diğer derslerine bakıyorum. Öğrencinin diğer derslerini açıp bakıyorum. Diğer dersleri dört, beşse yüksek not veriyorum. Bu hafta not verirken çok not değiştirdim. İki öğrenci karşıma çıktı. Bu iki öğrencime vereceğim en fazla not üç demiştim. Kendi kendime: “Kesinlikle yüksek not vermeyeceğim.” dedim. Çocuğun diğer derslerine bakıyorsun hep beş. Mecburen o çocuklara dört ve beş verdim. Birine dört, birine beş verdim. Sonra hep not değiştirdim. Haksızlık olmasın diye. Döndüm, her sınıfı açıp tek tek bakarak notları değiştirdim. (Hanife)

Ölçme değerlendirmemi uygulamalı olarak yapıyorum. Öğretim programında her öğrenci için baktığımız zaman çizelge hazırlamamız gerekiyor. ... Bir ders saatinde kesinlikle yapamam. Öğrencilerin isimlerini yazarım, çizelgemi hazırlarım. Öğrencinin şarkıyı çalıp çalmadığına söyleyip söylemediğine bakarım. Ona göre notumu veririm. Açıkçası bunun sonunda da idare gelip de “Hocam notları çok düşük vermişsiniz biraz yükseltin.” dedikleri zaman bizim ölçme değerlendirme yöntemimiz bitmiş oluyor. Artık sekizinci sınıflarda idarenin aldığı bir kararla ikinci dönemden itibaren test çözmeye geçtik. Çocuklar soruyorlar: “Notlarımızı neye göre vereceksiniz?” diyorlar. Böyle bir ortamda ölçme değerlendirme yapmak pek mümkün olmuyor. (Sinem)

Ölçme değerlendirme yani sözlüler için pek kullanmıyorum. Kullanıyorum da kendi kafamda belirlediğim ölçek var ona göre not veriyorum. Üçü neye göre verecek? Hiç çalamayana üç 55 mi 60 mı veya 65 mi veriyor en düşük onu bilemiyorum. Ben en düşük yetmiş verdiğim dönemimi hatırlıyorum şarkı iki portelikse hiç çalamayana 70 veriyorsam bir portesini çalana 80, ikinci portenin yarsına kadar çalıyorsa 85 tamamını çalıyorsa 100. Ben öyle veriyorum. (Atilla)

Çocuğun derse katılımına, yaptıklarına, gözlemlerime göre not veriyorum. Çocuğun derse katılımı ilgisi olmadığı, derste başka şeylerle ilgilendiği için dört vermiştim. (Mine)

Ben de öğrencileri değerlendirirken mümkün olduğunca yüksek not vermeye çalışıyorum. Benim en düşük notum flüt çalamamıştır ama malzemelerini getiriyorsa, dersi dinliyorsa 70-75 dört veriyorum. Biraz bir şeyler yapıyorsa, biraz flüt çalabiliyorsa beş veriyorum. 85 ve üzeri veriyorum. Hiçbir şey yapmıyorsa, derste konuşuyorsa, dersi dinlemiyorsa malzemesini getirmiyorsa en düşük notum şu anda üç. (Erdem)

Eskiden 100'lük öğrencilerim gerçekten yüz olanlardı. Şimdi bu sene yüzlük öğrencilerim gayret edenler, uyumlu olanlar, derste bir şey yapmaya çalışan her öğrenciye yüz verdim. (Hanife)

Yukarıdaki alıntılardan öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmek amacıyla kendilerinin değerlendirme ölçütü oluşturdukları anlaşılmaktadır. Programda önerilen ölçme araçlarının kullanılmadığı sınıflarda yalnızca birkaç dakikada yapılan, yapabilirlik gücüne (flüt çalma, şarkı söyleme ve müzik bilgilerini ölçme) ve diğer ders notlarındaki başarıya dayalı ölçme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirmede, öğretim programını amacına uygun bir şekilde uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle paralellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini ölçmeyi ve değerlendirmeyi kapsayacak şekilde ele alınan, öğrencilere ilişkin çok daha kapsamlı bilgi edinmeyi ve öğrencileri de kendilerine ilişkin bilgilendirmeyi amaçlayan ölçme değerlendirme sürecinin eksikliği hissedilmektedir. TTKB'na (2007: 79) göre müzik öğretmenlerinin, ölçme değerlendirme sürecinde tamamlayıcı olarak adlandırılan ölçme ve değerlendirme araçları (öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, sözlü sunum, performans görevleri vb.) ile bilgiye ağırlık veren ölçme ve değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli maddeler, açık uçlu sorular, eşleştirme maddeleri vb.) birlikte ve birbirlerini tamamlayıcı şekilde kullanılması öğrenciler hakkında daha doğru ve bütünsel değerlendirmelerin yapılmasına imkân sağlamaktadır. Ancak müzik öğretmenlerinin ders sürelerinin az olması ve öğrenci sayılarının çok olması gibi sebeplerle zaman sorunu yaşanmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını zorlaştırdığı düşünülmektedir.

4.3.2. Beklenti

İkinci tema olan *Beklenti* Müzik öğretmenlerinin Müzik dersi öğretim programını uygulama sürecine ilişkin gerçekleşmesi beklenen durumlara ilişkin ifadeleri içermektedir. Ekici'ye (2006: 87) göre öğretmenler eğitim sisteminin önemli bir ögesidir. Bu noktada öğretmenlerin beklentileri kendi davranışlarını dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilemekle birlikte öğretim programının uygulanması sürecindeki verimliliği de etkiler. Söz konusu öneminden dolayı öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması ve

bunların karşılanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. *Beklenti* teması altında beş farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar sırasıyla: “(1) *Dersin Önemi* (2) *Zaman*, (3) *Fiziki Donanım*, (4) *Hizmet içi Eğitim* (5) *Öğretmen Katılımı*” şeklinde sıralanmıştır.

4.3.2.1. Dersin Önemi

“*Dersin Önemi*” müzik dersinin öğrenci, veli ve sınıf öğretmenleri tarafından değerli olması beklentisine yönelik müzik öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerini ifade etmektedir. Müzik öğretmenleri Müzik dersinin öneminin öğrenci ve sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmesinin Müzik dersi öğretim programını uygulama sürecinde kolaylaştırıcı bir önemi olacağını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı sınıf öğretmenleri tarafından Müzik dersine önem vermelerine yönelik beklentilerini ifade etmektedir. Konuya ilişkin öğretmen ifadeleri şöyledir:

Benim en büyük beklentim Sınıf öğretmenlerinin Müzik dersinin önemini anlamalarıdır. Sınıf öğretmenlerinden öğrencilere müziğin de bir ders olduğunu belirtmeleri gerektiğini düşünüyorum. Sınıf öğretmenleri müzik dersinin önemini fark edip öğrencilere iyi ve seçici müzik dinlemeyi öğretebilseler bizim için daha iyi olacak. Ben sınıfa ilk girdiğimde önce bu düşünceyi çocuklara vermeye, müziğin mutlu olmada bir araç olduğunu, önemli olduğunu öğrencilerime vermeye çalışıyorum. Eğer bu değer benden önce öğrenciler tarafından benimsenirse benim dersim daha rahat geçer (Hanife).

Sınıf öğretmenlerinin Müzik dersinde Müzik dersini işlemelerini, dersime önem vermelerini istiyorum. Sınıf öğretmeni arkadaşım ile konuşurken: “Dersinizde flüt çaldırabilirsiniz hocam. Öğrenciler en azından sesleri doğru çıkarmaya çalışsın.” dedim. Çünkü küçük yaştan itibaren flütü eline almayan çocukların sonradan parmaklarıyla delikleri kapatmaları çok güç oluyor, çok zaman alıyor. “Eğer siz onu kazandırırsanız benim için çok rahat olur.” dedim. Çünkü öğrencilerin parmak alıştırmaları için harcaçacağımız fazladan bir vakit verilmemiş bize. Arkadaşım da: “Biz başlamıştık ama o kadar çok gürültü oluyor ki benim kafam götürmedi artık. Yapamadım, bıraktık.” Hatta çocuklar da: “Biz flüt çalmayalım dediler.” dedi. Bırakmışlar, öğretmemiş (Sinem).

Özata ve Akgül-Bariş’a (2009: 28) göre ilköğretim düzeyinde müzik eğitimi ile ilgili becerilerin kazandırılmasının daha kolay olduğu düşünülmektedir. Çünkü fiziksel yapı becerilerin kazandırılmasında etkilidir. Bu yaşlardaki çocukların algılama düzeyleri ve bellekleri daha güçlüdür. Dolayısıyla Sınıf öğretmenlerinin Müzik eğitiminin önemi ve gerekliliğini anlamak ve öğrencilerini bu tür etkinliklere yönlendirerek desteklemelerinin olumlu

sonucunun, müzik öğretmenlerinin öğretim programını uygulama sürecini kolaylaştırıcı bir etken olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise beklentilerini program ya da uygulama koşullarından önce dersin öneminin benimsenmesi olarak görüşlerini ifade etmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Benim program, ders süresinin değişmesi gibi isteklerim var ama en büyük beklentim dersin önemsenmesiyle ilgili. Velilerin, idarenin, öğretmenlerin Müzik dersinin öğrencilerin önemli bir ders olduğunu ve önemli olduğunu bilmelerini istiyorum. (Gülin)

Neden bu bize yapılıyor bizim ne kabahatimiz var? Benim en çok isteğim dersin önemli olduğunu idarenin, çevrenin benimsemesi. Zaten önemli olduğu bilinirse biz müzik öğretmenlerinin araç- gereç, yüksek not, zaman gibi sıkıntıları olmaz. (Serkan)

Öğretmenlerin diğer kısmı ise öğrencilerden bu derse gereken önemi vermelerini beklemektedir. “Benim alanıma yönelik en büyük isteğim keşke bütün çocuklar müziği sevse, önem verse de hiç problem yaşamadan bir eğitim öğretim yılı geçirsek ama olmuyor.” (Pınar) şeklinde ifade ederken diğer katılımcı: “Ben öğrencilerimin dersimi önemsemelerini istiyorum ve bunun için uğraşıyorum.” (Mine) şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim programını uygulama sürecinde beklentilerinin alanlarının önemsenmesine yönelik olduğu görülmektedir.

4.3.2.2. Zaman

“Zaman” Müzik öğretmenlerinin kendi alanlarına ayrılan sürenin artmasına yönelik beklentilerini içermektedir. Öğretmenlerin tamamı ders saatinin iki ders saati olması yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde:

“Müzik dersinin önemi çok hatta bir saat değil iki saat olmalı.” (Gülin) , “Ders süresinin iki saat olmasını isterdim. Her kazanımı yetiştiremiyorum.” (Eda), “Ders saatlerimiz keşke iki saat olsaydı. Etkinlikler yarım kalabiliyor.” (Mine) şeklinde ifade ederlerken Serkan öğretmen: “Müzik dersi en azından dörtte beşte iki saat olsa... Çocuklar dörtte beşte daha farklı oluyor. Onlarla daha yaratıcı etkinlikler ortaya çıkarabiliyorum.” (Serkan) şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde programda verilen yönergelerin uygulanması ve müzik dersine ait kazanımların gerçekleştirilebilmesi için Müzik ders saati süresinin artması yönünde beklentinin olduğu yorumuna ulaşılabilir.

4.3.2.3. Fiziki Donanım

“*Fiziki Donanım*” öğretmenlerin dersin işlenişine yönelik etkilerinden dolayı okullardaki fiziksel alt yapı ve araç – gerecin sağlanmasına yönelik beklentilerini içeren ifadelerine yer verilmiştir. Konuya ilişkin olarak katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

Okullarda müzik sınıfı olmalı, idareden bunu bekliyorum. Çünkü Müzik sınıfı olmayınca öğrenci müzik dersinin olduğunu hissetmiyor. Ders kitabında flütün melodikanın gitarın resminin olması öğrenciye yetmiyor. Sınıfım olsa çeşitli müzik insanların posterlerini koyarım. Şarkı sözleri ile donatırım sınıfımı. Dizekli tahta olur. Çalgılar için dolaplar yapar, çalgıları koyarım. Mesela türkü mü çalınacak o bağlamayı alır çalarım. (Serkan)

Katılımcının ifadesi incelendiğinde dersini destekleyen müziksel araçlara sahip olmadan öğretim programını uygulamaya çalıştığı ve söz konusu durumdan dolayı beklenti içinde olduğu görülmektedir. Yukarıdaki ifadeye paralel olarak diğer katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

Okulda müzik odası olması gerekiyor. Muhakkak org, piyano olması gerekiyor. Çocukların dikkatini çekecek çalgılardan olması gerekiyor. Ben kendi çalgılarımı götürdüm ama öğrenciler sınıfa girdiklerinde bir bakıp ellerine alıp, tanıyabilecekleri, onu hissedebilecekleri her çalgıdan birer örnek olması lazım. Ritim aletlerinin olması gerekiyor. Ritim duygusunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. (Gülin)

Müzik aleti idare tarafından karşılanırsa materyallerimiz eksik. Biraz destekleseler araç gereç yönünden tahta olarak akıllı tahta, bilgisayar olsa bir şeyi yansıtarak göstersek daha eğlenceli olur. Görsel olarak öğrencilerin daha çok aklında kaldığı için görsel olarak ne kadar materyal verilebilecekse hepsini isterim. (Eda)

Müzik sınıfı diğer sınıflardan uzak, biraz daha kıyı köşe bir yerde olmalı ki gürültü yapabileyim. Ben oraya darbukayı götürüyüm vereyim çocuklara, çocuklar ritim tutsun, çalsınlar enerjilerini atsınlar. (Erdem)

İfadeler incelendiğinde, Müzik öğretmenlerinin büyük bölümünün dersi destekleyen müziksel araçlara ve yeterli fiziki donanıma sahip olmadan öğretim programını uygulamaya çalıştığı düşünülebilir. Yöneticilerden ise, uygun fiziki ortamı sağlamalarını ve kendilerine destek olmalarını beklemektedirler.

4.3.2.4. Hizmet İçi Eğitim

“Hizmet İçi Eğitim” öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olmalarını sağlayacaklarını düşündükleri planlı eğitim faaliyetlerine yönelmek istediklerine yönelik ifadeleri içermektedir. Söz konusu Hizmet İçi Eğitim çalışmalarının öğretmenlerin beklentileri dikkate alınarak şekillendirilmesinin öğretim programını uygulama sürecindeki öğretim faaliyetlerinin verimliliğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istediklerine yönelik katılımcıların ifadesi şöyledir:

Müzik öğretmenlerine yönelik hiç seminer duymadım. Bize yönelik öğretici etkinlikler olsa koşa koşa gideceğim. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılacak yöntem, teknik ve materyal kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim almak isterim. Fakat sadece anlatım değil uygulamalı olarak gösterilmelidir. Somut örnekler mutlaka verilmelidir. Ölçme değerlendirme konusunda eksiklerimin olduğunu düşünüyorum. Çok fazla örnek bulamıyorum. İnternette araştırdığımız zaman da değerlendirmede zorlanıyorum. Kendi durumuma göre kendim ölçek hazırlıyorum. (Eda)

Üniversitede Batı Müziği eğitimi aldım. Batı müziğinde herhangi bir sorun yok ama Türk sanat müziğinde bazı eksiklerim var. Kişisel gelişim anlamında çeşitli faaliyetlere katılmaya çalışıyorum. İnternette neler var takip etmeye çalışıyorum. Okulda her gün biraz daha iyi olayım diye uğraşıyorum. Sonuçta çocuklar da bir şeyler istiyorlar sürekli onlar da açlar. Öğrencilerin üstünde olmamız gerekiyor. Bu yüzden Hizmet içi eğitim almak isterim. (Serkan)

Ders içinde kullanabileceğimiz farklı materyallerin kullanımı ile ilgili eğitim almak isterim. Belli üniversitelerdeki uzmanlar tarafından on beş günlük veya bir haftalık bizi eğitseler diye düşünüyorum. (Atilla)

Kendi mesleki uzmanlık alanları ile ilgili bilgilerin hızla değişmesi ve yenilenmesi ile beraber, sınıf yönetimi, rehberlik, öğrenme ve öğretme kuramları ya da ölçme ve değerlendirme gibi öğretmenlik formasyonu alanlarındaki hızlı gelişmeler, öğretmenlerin hem mesleki hem de eğitim bilimleri alanlarındaki bilgilerini arttırmaları ihtiyacını doğurmaktadır (Yalın,1997: 29). Öğretmenlerin ifadelerinden hizmet içi eğitim kapsamında materyal hazırlama ve kullanımı, programın gerektirdiği farklı ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim almak istedikleri düşünülmektedir.

4.3.2.5. Öğretmen Katılımı

“Öğretmen Katılımı” Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programını uygulama sürecini değerlendirmelerinin dikkate alınmasına yönelik ifadeleri içermektedir.

Zümre toplantı tutanaklarımızda da kitapların yetersizliğini, programdaki eksikler gibi değerlendirmemizi konuşup yazıyoruz. Ancak kitaplarda fazla değişiklik olmuyor. Müzik öğretmenlerinin fikirlerinin de programa yansımalarını isterdim. (Gülin)

Dört beş sene önce seminer çalışmalarında bize öğretmenlere yönelik bir etkinlik yaptırıldılar. Öğretmenlerin Müzik dersi ile ilgili iyi anlattığı bir konuda, etkinlik yazıp gönderiyoruz. Ben de o sene diyapozon etkinliğini hiç üşenmeden ayrıntılarıyla yazdım. “Aaa! Ne kadar güzel.” dedim. Ben zannettim ki bu etkinlikler yeni kitap hazırlanacak yeni kitapta bunlardan yararlanılacak. Yeni dönemde programdaki etkinliklere baktığımda bir değişiklik yoktu. O etkinlikleri bizden neden topladılar? Neden yazdırdılar? Hala seminer çalışmalarında bizden bunlar bekleniyor sonra bir bakıyorum aynı tas aynı hamam. (Erdem)

Her sene eksiklikleri görüyorum ve ısrarla yazıyorum. “Programdaki şu konuyu inceleyiniz, bu konu hatalıdır.” diyorum. Her sene aynı kitap ısrarla basılıp geliyor karşımıza. Bizden her sene sonunda programla ilgili sıkıntılarımızı hoşumuza gitmeyen şeyleri yazmamızı istiyorlar. Biz cevaplıyoruz. Diyoruz ki: “Tamam artık yazdık gönderdik herhalde düzelir.” diyoruz. Ben beş yıldır Milli Eğitim’ deyim. Beş yıldır aynı kitabı kullanıyoruz. Sadece içinde birkaç ufak tefek değişiklik yapıyorlar ama temel olarak değişiklik yok. (Serkan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin program geliştirme çalışmaları yapılırken öğretmenlerin ihtiyaç ve görüşlerinin alınmasına önem verilmesi hususunda bir beklenti içerisinde oldukları görülmektedir. Buluş-Kırıkkaya’ya (2009: 134) göre programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri, programın etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde, programın amaçladığı hedeflere ulaşılmasında önemli bir etken olmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve yorum doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir

5.1. SONUÇLAR

Elde edilen bulgular doğrultusunda Müzik öğretmenlerinin; Müzik dersi öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin destekleyici ve engelleyici etkenleri, deneyimlerine paralel olarak şekillenen derse yönelik görüşleri ile söz konusu deneyim ve görüşlerin, Müzik dersi öğretim programının uygulanışına yönelik sunduğu çıkarımlara ilişkin sonuçlar betimlenmiştir. İlk olarak Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin destekleyici etkenlerin öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve öğrenci özelliklerini içerdiği belirlenmiştir. Bu unsurların Müzik dersi öğretim programının uygulanması sürecini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Mesleki tecrübenin sınıf içi etkileşim ve ders sürecinin etkili kullanılmasını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bulgular, sınıf içi etkileşim sürecinde hoşgörülü ve sorun çözücü yaklaşım ile sınıf içinde olumlu bir

atmosferin yaratıldığı ve öğrenme öğretme sürecinin verimliliğini arttırdığı düşüncesini ortaya koymaktadır.

- Müzik dersine ilişkin ön bilgilerin, yeni bilgi ve becerinin kazanılmasında önemli olduğu, söz konusu durumun ise ilköğretim birinci sınıftan itibaren müzik dersine ayrılan sürenin etkili kullanımına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Bulgular ön öğrenmelerin öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği, öğrenci ilgisinin ise öğretmenlerin müzik dersine yönelik motivasyonlarını da arttırdığını ortaya koymaktadır.

Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin karşılaşılan engelleyici etkenleri ise öğretmen konumu, yüksek not, gürültü ve takdir edilmeme, mesleki tükenmişlik gibi baskı unsurları ile ders saati, fiziki donanım, ders kitabı gibi olanakların yetersizliği şeklinde belirlenmiştir. Müzik dersinin “önemsiz” olduğuna yönelik algının söz konusu unsurların temelinde yatan ana unsur olduğu düşünülmektedir. Söz konusu “önemsizliğin” öğrenci niteliği kapsamında belirtilen öğrencilerin ön öğrenmeleri, derse yönelik ilgileri, at yarışında olmaları, müzik kültürleri boyutlarına da yansıdığı görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin Müzik dersinin “önemsiz” olmasına yönelik algının Müzik dersi öğretim programının uygulanması sürecini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerin müzik ders saatinin yetersiz olduğunu, müzik dersine ait bir müzik sınıfının bulunmadığını ve müzik dersinin lay lay lom, takviye dersi olarak görüldüğünü vurgulamaları, reform çalışmalarında dikkate alınması gereken konulara ışık tutmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrenci ve veli karşısındaki konumunun sınıf içi disiplinin sağlanması ile ilişkilendirildiği öğretmenlerin konumunun değişmesinin sınıfta öğrenme etkinliklerinde düzeni koruma ihtiyacını artırabileceği belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, velilerin öğrencilerin düşük not alması durumunda velilerin, diğer derslerdeki (Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce) başarısı ile kıyaslama yaparak yanlarına gelmelerini, veliler tarafından her ne şartta olursa olsun çocuklarının müzik dersi notlarının yüksek olması gerektiğini düşünmelerinin

öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu izlenimine ulaşılmıştır. Bu duruma paralel olarak idarenin de Müzik ders başarısının yüksek olması yönünde isteklerinin olması öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin objektif kararlar almalarını engellediği belirlenmiştir.

- Müzik dersi için düzenlenmiş bir dersliğe sahip olmayan okullarda müzik ders araçlarının da büyük kısmının bulunmadığı mevcut müzik dersliklerinin ise çoğunlukla istenilen standartlara sahip olmadığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin başta olanak boyutunda ifade ettikleri görüşleri, okul yönetiminin olanakları başka yerde kullandıkları veya konuyu ihmal ettikleri konusunda bir düşünce sergilediklerini göstermektedir.
- Öğrenciler Müzik dersinde dersin doğası gereği sesi kullanarak ders işlemekte bu durum ise sınıf dışına gürültü olarak yansımaktadır. Okullarda müzik sınıfının olmayışı ve fiziki şartların yetersizliğinin, kazanımlara yönelik etkinlikleri öğrenci merkezli uygulamalarını sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda müzik dersini destekleyen müziksel araçlara sahip olunmadan, öğretim programının uygulanmaya çalışıldığı belirlenmiştir.
- Müzik ders saatinin haftada kırk dakika olması, Müzik öğretmenlerinin dersine girdiği şube ve okul sayısını dolayısıyla öğrenci sayısını artırdığı, bu durumun bir nitelik sorunu oluşturduğu belirlenmiştir. Söz konusu olanakların, öğretmenlerin öğrencileriyle yakından ilgilenebilmelerini, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre öğrenme ortamı oluşturmalarını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, müzik alanındaki eğilimlerini tespit etmek ve onları yönlendirmenin doğrudan öğretmenlerin kişisel çabalarıyla ilgili olduğu, ders sürecinin bu öğrencileri tespit etmek konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Haftalık müzik ders saati, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması için yetersizdir. Bu durum, müzik dersine yönelik amaçların gerçekleştirilmesinin önündeki önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir.
- Müzik öğretmenlerinin idare tarafından takdir edilme beklentisi içinde olduğu ve bu beklenti doğrultusunda öğretmenlerde açığa çıkan

duyuşsal tepkiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin takdir edilmemesinin mesleki motivasyonu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

-
- Öğrenci özelliklerinin ise programın uygulanmasına yönelik avantajın yanında dezavantaj oluşturduğu belirtilmektedir. Sınav sisteminin varlığı öğrencilerin Müzik dersine yönelik ilgilerini olumsuz yönde etkilediği, çeşitli ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıtmak, öğrencilerin sanatsal veya nitelikli müziği ayırt etmesini sağlamak müzik derslerinin amaçlarından biri olmasına rağmen, bu konuda istenilen kazanımlara ulaşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik dersi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin derse yönelik görüşlerinin Müzik dersi öğretim programının uygulanması sürecini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerin müzik dersinin öğrencilerin zekâ gelişimlerinde çeşitli zekâ alanları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Müzik dersinin öğrencilerin kendini ifade eden sosyal bireyler olmaları ve müziğe karşı olumlu tutumlar geliştirerek müzik dinleme alışkanlıkları kazanmaları gibi duyuşsal özelliklerinin gelişimine destek olduğunu bununla birlikte müzik öğretmenleri müzik dersinde öğrencilerin diğer derslerin yorgunluk ve geriliminden kurtararak rahatladıklarını belirttikleri göze çarpmaktadır. Söz konusu faydalarından dolayı Müzik dersinin öğretmenler tarafından önemli görüldüğü izlenimine ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin dersin fayda boyutuna değinmelerine rağmen çevrenin dersin “önemsiz” olduğuna yönelik bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bakış açısının öğretmenlerin kendi alanlarına yükledikleri anlamı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Seviye Belirleme Sınavında etkisi olmaması nedeniyle müzik dersi önem sıralamasında son sıralarda yer almaktadır. Sınav başarısını odaklanan öğrenciler için öncelikli hedefin, dersi öğrenmekten daha çok, o dersten yüksek not almak olduğu öğretmen görüş ve deneyimleri ile belirlenmiştir. İlk aşamada, sınıf seviyesi yükseldikçe sınavlarda sorusu çıkan derslerin öğrenciler için oldukça çekici olduğu görülmektedir.

Sınavda sorusu bulunmayan Müzik dersine yönelik ise öğrenci ilgisinin azaldığı dikkat çekicidir. Sınav başarısının önemli olduğu öğrenme ortamında Müzik öğretmenleri, öğrencileri at yarışındaki atlara benzetmektedirler. Söz konusu benzetmenin nedeni öğrencilerin sürekli yarış içinde olmaları ve çevrelerinden de (veli, öğretmen, idare) çalışmaları konusunda baskı altında olmalarıdır.

- Müzik dersleri öğrenci, veli ve idare tarafından bir “eğlence” dersi olarak algılanmaktadır. Müzik derslerinin etkili ve verimli olması yönünde bir endişe duyulmaması, bu yaklaşımın öğretmenleri, kendilerinin ve derslerinin önemsiz bulunduğu görüşünü etkilediği belirlenmiştir. Aynı zamanda müzik alanının uzmanlık alanı gerektirmeyen düşüncelerinin açık ya da örtük bir şekilde belirtmelerinin müzik öğretmenlerinin kendi derslerine yönelik düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği izlenimine ulaşılmıştır.
- Seviye Belirleme sınavını önemseyen öğrenciler tarafından bu derse ait konu içeriği gereksiz bulunmaktadır. Öğrenci velilerinin büyük bölümü yetenekleri olsa bile çocuklarının müzikle ilgili bir meslek edinmesini istememektedir. Velilerin müzik dersi ile ilgili olumlu ve olumsuz bakış açıları öğrencilerin müzik dersi ile ilgili bakış açılarını ve eylemlerini doğrudan etkileyebilmektedir.
- Sınava verilen öncelik, müzik derslerinin kazanımlarını değersizleştirmekte ve öğrencilerin bu derste yalnızca iyi vakit geçirmeye odaklanmasına neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarında gerekli müziksel kazanımlara ve müzik dersi ile ilgili olumlu deneyimlere sahip olmamaları, ilköğretimdeki müzik derslerinin gerektiği gibi yürütülmesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.
- Sınav kapsamında yer almayan Müzik dersi içeriği, derslerde işlenen bilgi düzeyindeki konular öğrenciler tarafından işlevsel bulunmamaktadır. Bu nedenle müzik öğretmenleri programlarındaki konuları özellikle üst sınıflarda işleyememekte ve öğrencilerin dersten uzaklaşmaları için kuramsal içeriğe yeterince yer verememektedir.
- Müzik dersinin diğer alanlar (Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe) arasında aynı değeri taşımadığı okul içi atmosferinde Kurul toplantıları gibi bütün öğretmenlerin yer aldığı toplantılarda kendilerine

genel olarak soru sorulmaması veya kendilerinden görüş alınmaması ile ilişkilendirilmektedir.

- Müzik öğretmenlerinin müzik dersine yönelik bakış açısının öğretmenlerin mesleki özsaygılarını etkilediği izlenimine ulaşılmıştır.

Müzik dersi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerin Müzik dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin ne tür çıkarımlar sunduğuna ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Müzik dersi öğretim programının uygulanma şartlarındaki yetersiz ders saati, müzik dersi ortamı, müzikal araç-gereç, öğrencilerin ön öğrenmelerindeki farklılıklar, müzik dersine yönelik idare ve diğer öğretmenlerin dersin önemsizliğine yönelik bakış açısı gibi nedenler programı amacına yönelik uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Müzik dersi öğretim programının uygulama koşullarındaki farklılıklardan dolayı etkili bir şekilde amacına ulaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öğretim programı içeriğini çalışma kitaplarındaki içerikle yorumladıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin müzik dersine yönelik becerileri kazanıp kazanmadığının öğretmenler tarafından nesnel bir şekilde ölçülmek istendiği belirlenmiştir. Ancak bunu ölçecek ölçme araçlarını; ölçme aracının detayının fazla olması, ders yükü, öğrenci sayısı, ders saatinin azlığı, yüksek not baskısı gibi nedenlerle uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesini ve öğrenmelerin izlenmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler; araştırmanın bulgularına ve yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

- Müzik öğretmenleri program kadar, programın uygulanma şartlarından kaynaklanan zorluklardan da olumsuz yönde etkilenmektedirler. Dolayısı ile temel odaklanma alanı, müzik derslerinin gerektirdiği altyapıların eksiksiz olarak bir an önce tamamlanması olmalıdır. Okul yönetimleri ve MEB yalıtımlı müzik sınıfları oluşturma konusunda cesur adımlar atmak zorundadır.
- Müzik öğretiminde uygulamalar okulda bu amaç için ayrılmış ve düzenlenmiş yalıtımlı bir müzik sınıfında yapılmalıdır. Müzik sınıfları da amaca uygun araç-gereçler ile donatılması önerilmektedir.
- Nitelikli bir müzik eğitimi ve öğretimini gerçekleştirebilmek için haftalık ders saati çizelgesinde müzik dersine ayrılan ders saati artırılmalıdır. Öğretmenlerin dersine girdiği öğrenci sayısı azaltılarak Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yakından tanımalarına olanak verilmesi düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin müzik eğitimi ile ilgili yeni yayınları takip edebilmeleri için yeterli olanak sağlanması beklenmektedir.
- Diğer alan öğretmenlerine ve okul yönetimine belli ay periyotlarında müzik dersinin önemine yönelik hizmet-içi eğitim kurslarına katılmalarının sağlanması; sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer bazı dış etkenlerin, öğrencilerin müzik tutumlarında, müzik öğretmeninden ve okuldaki müzik çevresinden daha fazla etkili olmaması, öğrencinin okul dışı veya aile içi alışkanlıklarının bazı olumsuz etkilerinden korunması için, okul-aile işbirliği ekseninde daha fazla rehberlik hizmetinin sunulması gerekmektedir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Eldeki çalışmada sadece “görüşme” verilerine dayalı olarak veri toplanmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici etkenleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirilmesine yönelik olarak öğretmen görüşlerine ek olarak gözleme de yer verilen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (6. Basım). Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Açıkgöz Ün, K. (2008). *Aktif Öğrenme*. (10. Basım). Biliş Yayınları. İstanbul.
- Akgül- Barış D., Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (18), 27- 42.
- Aksu, C. (2007). *2006 İlköğretim Müzik Programının Temel Özelliklerinin ve Programın Uygulanma Şartlarının Öğretmen Görüşleri Desteğinde İncelenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Aksu, C. (15-17 Aralık 2010). *2006 İlköğretim Müzik Programının Temel Özelliklerinin ve Programın Uygulanma Şartlarının Öğretmen Görüşleri Desteğinde İncelenmesi*. Türkiye’de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 6 (2), 15-24.
- Albuz, A., Demirci, B. (15-17 Aralık 2010). *1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Kuramsal Analizi*. Marmara Üniversitesi IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Alkaya-Yener, Y. (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 119-124.
- André, C., Lelord, F. (2001). *Kendine Saygı* (Çev. Yerguz, I.).(1. Basım). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. (Third Editon) Alexandria. Virginia.
- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve Süreç Boyutlarında Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Aslan, S. ve Yılmaz, A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm. *C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2). 93-108
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., Çakıroğlu, J. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. 6 Haziran2013'te [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden alınmıştır.

- Avşalak, K. (15-17 Aralık 2010). *Okul Öncesi Müzik Öğretmenliği ve Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminin Gelişim Üzerindeki Etkileri*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi, 592-600. İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *S.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 115–129.
- Aydoğan, F. (2004). Popüler Müzik ve Popüler Kültür. İstanbul Üniversitesi İletişim. Fakültesi Dergisi. 20, 207-213.
- Aykaç, N. (2009). *Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. (2. Basım). Naturel Kitap Yayın Dağıtım. Ankara.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Barış-Akgül, D., ve Sazak, N. (15-17 Aralık 2010). *Çok Partili Dönemden Günümüze İlkokul/ İlköğretim Okulu Müzik Dersi Öğretim Programlarının (1-5 Sınıf) İncelenmesi* IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Başar, M. (2001). Ailedeki Yanlış Başarı Algısının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2), 115- 124.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*. 5, 5-12.
- Baştürk, S., ve Doğan, S. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Özel Dershanelerdeki Matematik Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 32, 45 – 63.
- Bellanca, J., Chapman, C., ve Swartz E. (1997). *Multiple Assessment Multiple Intelligences*. (Third Edition). Arlington Heights: Sky Light Training and Publishing. USA.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme*. (Çev. Yıldırım, O.). Hayat Yayınları. İstanbul.
- Bernard, A. D. (2009). *Professional Development and Teacher Leadership in the Era of NCLB: A Study Exploring Elementary Music Teacher Preferences*. Capella University A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy UMI Number:3366274
- Beşevli-Solmaz, P. (23-25 Eylül 2009). *Popüler Kültürün Müzik Eğitimine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Bilen, S., Özevin, B., ve Canakay Uçal, E. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. (1. Basım). Müzik Eğitimi Yayınları. Ankara
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An Introduction to Theories And Methods*. Boston. Allyn & Bacon, Boston.
- Brahmstedt, H., ve Brahmstedt, P. (1997). Music education in China. *Music Educators Journal*, 83 (6), 1-6
- Brooks, J. G., ve Brooks, M.G. (1999). In Search of Understanding the Case for Constructivist Classrooms, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buluş-Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Fen Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programına İlişkin Görüşler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 6(1),133-148.
- Bulut, D. (2008). İlköğretim 2. Kademe Müzik Öğretmenlerinin Geleneksel Müziklerimizin Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 32 (1), 149-161.
- Bümen, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Bümen, N. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim, Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. Demirel, Ö). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Campbell, B. (1994). *The Multiple Intelligences handbook: Lesson plans and more*. New Horizons for Learning. Seattle, WA
- Canbay, A. (2007). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Yaklaşımları ve Görüşleri. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (2), 15-29.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*. 33 (5), 12-19.
- Coşkun, K. (15-17 Aralık 2010). *Köklü Bir Müzik Eğitimi İçin İlköğretim*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cox, G. (1999). *Secondary School Music Teachers Talking*. Music Education Research. 1(1), 37-46.
- Çağlak, E. (2008). *Van İlinde Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Çalgılardan Yararlanma Durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Türkiye

- Çam, S. (2005). Ders Olarak İletişim Becerileri Eğitiminin Sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (29), 26-36.
- Çelik, M., ve Şendağ, M. A. (2012). *İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Çiçek, S. (2000). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin İlköğretimde Müzik*. Ezgi Kitabevi. Bursa.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12(2), 1513-1534.
- Çuhadar, C. H. (26-28 Nisan 2006). *Müziksel Zekâ*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Denizli.
- Demirbatır, H. (26-28 Nisan 2006). *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Derslerine İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak, Denizli
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Basım). Pegem Akademi. Ankara
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı*. 18. Basım). Pegem Akademi. Ankara.
- Demirel, Ö. , Başbay, A., Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. (1. Basım). Pegem Yayıncılık. Ankara
- Doğan-Temur, Ö. (2011). *Çoklu Zekâ Kuramı, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (Ed. Sevil Büyükalın Filiz). Pegem Akademi. Ankara.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2009). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ed. Ahmet Doğanay). (4. Basım). Pegem Akademi. Ankara.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme - Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. (Genişletilmiş 2. Basım). Anı yayıncılık. Ankara.
- Edele, C. (2011). *Improving Quality of Elementary Music Programs Through Common Curriculum*. Unpublished master's thesis, State University of New York Masters of Curriculum and Instruction, USA.

- Ekici, T. (15-17 Aralık 2010). *Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırma Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Anı Yayınevi. Ankara
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırma Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81- 87.
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Denizli.
- Erdem, M. (1994). *Değişik İçerik Düzenlemelerinin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. (3. Basım). Yelken Tepe Yayınları. Ankara.
- Eskioğlu, I. (2003). *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik*. İnönü Üniversitesi Sempozyumunda sunuldu, Malatya.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. Nelson Thornes (Publishers) Ltd. UK.
- Fosnot, T. C., ve Perry, R. S. (2007). *Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi, Constructivism* (Çev. Durmuş, S.). (2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books. USA.
- Gardner, H., ve Checkley, K. (1997). The First Seven and the Eight: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*. 55 (1), 8-13.
- Gardner, H. (2004). *Frames of Mined The Theory of Multiple Intelligences (Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı)* (Çev. Aslı Kılıç). Alfa Yayınları. İstanbul.
- Gardner, H. (May 25, 2005). *Multiple Lenses on The Mind*. Paper presented at ExpoGestion Conference, Bogota, Colombia.
- Gardner, H. (23-24 Mayıs, 2010). *Çoklu Zekâ Kuramı - Yaratıcılık-Gelecek İçin Beş Akıl*. 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansında sunuldu, Burdur.

- Gençel-Ataman, Ö. ve Okay, H. (2009). *İlköğretim Müzik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)*.8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Balıkesir
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.21(2), 369-382.
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve Matematiksel Öğrenme Başarısı Arasındaki İlişki *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.21 (1), 79-89.
- Görgen, İ. (2012). *Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Grene, M. (2007). *Sanat Öğrenimi ve Öğretiminde Oluşturmacı Bir Perspektif. Constructivism* (Ed. Fosnot, C.T., Çev. Durmuş, S.). (2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Güdek, B. (15-17 Aralık 2010). *Kültürel ve Müziksel Çeşitliliğin Türkiye’de Müzik Eğitimi İçindeki Yeri*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul
- Gün, E. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Müzik Dersine İlişkin Yaklaşımlarının Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Burdur ve Isparta illeri Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Günay, E., ve Özdemir, M. A. (2003). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Bağlam Yayıncılık . Ankara.
- Gürel, E., ve Taş, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (11),336-356.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (12), 81-93.
- Gürler, A. (2007). *Türkiye’de İlköğretim 2. Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinden Edindikleri Kazanımlar Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hoffers, C. R. (1983). *Introduction to Music Education*. (First Edition). Wadsworth Publishing Company. Belmont, California.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*. 9(1), 47-63.

- Jank, W. (2009). Moving in a Field of Conflicting Forces: Problems of Music Education Policy in Germany. *Arts Education Policy Review*. 110 (4), 14-21.
- Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). *Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri, Eğitim Kuram ve Uygulama*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Çanakkale.
- Kaya, R., ve Demirel, M. (2008). Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerindeki İlgili Alanları (Erzurum Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Journal Of Graduate School Of Social Sciences*. 11 (1), 163-177.
- Kırcıoğlu, H. T. (2011). *İlköğretim 2. Kademe Müzik Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Boyutunun Müzik Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Türkiye
- Kırmızıbayrak, N. (2009). *İlköğretim Okullarında Müzik Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Kocabaş, A., ve Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarında Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyi ve Öğrencilerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 56-66.
- Köksal, N. (2005). *Beyin Temelli Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler*. (2. Basım) Pegem Yayınları, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. (4. Basım). Remzi Kitabevi Yayınları. İstanbul.
- Kurt, M. (2006). Postmodern Eğitim: Eleştirel ve Sınırsal Eğitim Bilimi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 1 (2) , 84-93.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (20. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Küçüktepe, C., ve Turan, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Külah, İ. K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Müzik Dersi Yaklaşımlarının Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Marlowe, B., and Page M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Corwin Press. USA.
- Martin, J. (2000). *Profiting from Multiple Intelligences in the workplace*. Grower Publishing Limited. Abingdon, Oxon, GBR.

- Marsh, C. J. (2004). *Key Concepts Understanding Curriculum*. (Third Ed.). Routledge Falmer, USA.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey- Bass Publishers, San Francisco.
- Mills, W. Susan, (2001). The Role of Musical Intelligence in a Multiple Intelligences, Focused Elementary School. *Frostburg State University International Journal of Education & the Arts*. 2 (4), 1-25
- Nacakcı, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Denizli.
- Nacakcı, Z. (2010). Müzik Öğretmenlerinin Yeni ilköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 185, 353- 364.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple Intelligences*. Scholastic. New York.
- Noyan, H. (2012). *Müzik Dersinin Müzik Beğenisine Göre İlköğretim Öğrencileri Üzerindeki Olumlu Olumsuz Etkilerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı, Türkiye.
- Oransay, G. (1976). *Müzik Tarihi*. MEB Yaykur. Ankara.
- Otacıoğlu Gürşen, S. (2007). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 134-139.
- Otacıoğlu Gürşen, S. (2008). Okul Öncesi Çocuk Merkezli Öğrenme Ve Müzik Stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.7 (23), 157-171.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim. Genel Öğretim Yöntemi*. (2. Basım). Pegem Akademi. Ankara.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2),126-149.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. (11. Basım). Pegem Akademi. Ankara.
- Özgül, İ. (2000). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. (4. Basım). Gazi Kitabevi. Ankara.
- Özkılıç R., ve Korkmaz, N.H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (2), 281-293.

- Öztürk, E. (2006). *İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Müzik Eğitimi ve Sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı, Türkiye
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. Basım). Sage Publications: Thousand Oaks, California.
- Polat, P. G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Müzik Dersi Müfredat Programının Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüş ve Düşüncelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul
- Saban A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. (Geliştirilmiş 2. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Saban, A. (2003). A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education*.19, 829-846.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci- Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. (5. Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Savaş, B. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme*. *Eğitim Psikolojisi* (Edit. Alim Kaya). Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Say, A. (2010). *Müzik Ansiklopedisi Besteciler, Yorumcuları, Eserler, Kavramlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara .
- Schensul S. L., Schensul J. J. and LeCompte M. D. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Rowman Altamira, London.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (14. Basım). Pegem A Akademi. Ankara.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. Basım). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sözer, V. (1986). *Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları*. Kültür Yayınları. Ankara

- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa
- Şahin, K. ve Aksüt, M. (2002). I.Kademede Müzik Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (2), 105-118.
- Şaylan, G. (1996). *Çağdaş Düşünce Akımları: Postmodernizm*, (Ders Notları),TODAİE Yayınları, Ankara.
- Şendurur, Y., ve Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22 (1), 165-174.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara
- Tanyeli, D. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Türkiye
- Taşar, H. (2009). *Eğitimde İletişim ve Yönetimi. Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Sınıf Yönetimi* (Ed. Mustafa Çelikten). (2. Basım). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Tarkum, E. (2005). Keman Eğitimi Açısından İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Fiziksel Ve Zihinsel Gelişim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (7), 117-121.
- Tatlı, S. (2010). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye
- Tekin-Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tenkoğlu, T. (2005). *Farklı Müzik Algılarına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Müzik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26 (1), 39-50.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*. 17(6), 511–521.
- Tok, T. N. (1997). Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 3 (2), 251-267.

- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Tunçdemir, İ. (15-17 Aralık 2010). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni Eğitim Konserleri*. Türkiye’de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Tüfekçi-Aslım, S. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşım. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar, İlkeler, Yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Uçan, A. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Müzik Öğretimi, Modül 9*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Burdur.
- Umuzdaş, S., ve Levent, A. (2012). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi İşleyişine Yönelik Görüşleri. *YTÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1), 56-73.
- Uslu, M. (15-17 Aralık 2010). *Müzik Eğitimi Aracılığıyla Aynı Yaş Gruplarının Sosyo Kültürel Değişimlerinin Sağlanması*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul
- Uysal, S.B. (1993). Postmodernizm ve ikinci Cumhuriyet. *Amme idaresi Dergisi*. 26 (1), 27-42.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., ve Yılmaz, İ. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri Ve Tutumlarının İncelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 47, 75-86.
- Yalın, H. İ. (1997). Hizmetiçi Eğitim Var Olan ya da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problem İçin Yapılır. *Milli Eğitim Dergisi*. 133, 29-30.
- Yaşar, N., Çelik, M., ve Şendağ, M. A. (2012). *İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Yavuzer, H. (2001). *Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü. Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri* (Edit. Açıkalin, A.). Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Yayla, F. (23-25 Eylül 2009). Müzik Eğitimi ve İstismar. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, OMÜ, Samsun
- Yazıcı, T. (2009). *İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı,
Türkiye

Yener, Ö. (2006). *Muammer Sun' un Yaşamı ve Eğitim Müziğine Katkıları*.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Türkiye

Yeşilkaya Çongur, Ö. (2007). *Müzik Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı
Uygulamalarına Yönelik Model Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi,
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Türkiye.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık,
Ankara.

Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. Demirel,
Ö.). (2. Basım). Pegema Yayıncılık. Ankara.

EKLER

EK 1

KATILIMCILARIN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNİ SEÇME NEDENLERİNİ BELİRTEN KİŞİSEL AÇIKLAMALARI

Pınar: İlkokuldan beri müzikle ilgiliyim. İlkokul öğretmenim derste boşluk olduğunda “Haydi kızım şarkı söyle.” derdi. İlkokulda *I Change My Heart* gibi İngilizce şarkılar söylerdim. Evde yabancı müzik dinlenirdi. Benim annem yabancı müziği çok sever. Babam ise Klasik müziği daha çok sever. Babamla odada oturur klasik müzik dinlerdik. Babam gitar çalan bir insandır. Kendisi polis memuruydu. Polis biraz katı bir meslek gibi görülür ama insanın kişisel bir yapısı var bunu değiştiremez. Bir şekilde bir meslek seçiyorlar ama polisliğe uygun bir kişi olduğunu düşünmedim. Her zaman babamdan dışarıda çok insan çekinir ama evde bambaşka bir insandır. İşle evi ayırmak vardır ya birçok insanın yapamadığı bir şeydir. Babam onu çok güzel yapmıştır. Ortaokul öğretmenim sayesinde müzik öğretmeni olmaya karar vermiştim. Ortaokulu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde okudum. Oradaki müzik öğretmenim Klasik müziği sevmemdeki en önemli faktördür. Klasik müzik parçalarını getirip her hafta mutlaka bir senfoni dinletirdi. Sesi de çok güzeldi mandolin çalardı. Liseyi Anadolu'nun güneyinde bulunan bir ilde okumuştum. Lise öğretmenim o da çok etkiliydi. Aktif bir müzik öğretmeni idi, okulun orkestrası vardı. Lisede koro çalışmaları ve dansa katılırdım. Babam ve öğretmenlerim müziği sevmemde müzik öğretmeni olmamda çok etkili oldu.

Hanife: Çocukken sürekli şarkı söylüyordum, şarkı söylemeyi çok seviyordum. Bana sınıflarda, özel günlerde şarkı söylettiriyorlardı. Ben müzik öğretmeni olmayı istemekten ziyade sesim iyiydi. Ailem de bu konuda çok destek verdiler. Annemin ve babamın sesi güzeldir. Ailecek müziğe yatkın ama ailede eğitim alan tek ben varım. Konservatuara gitmeyi çok istiyordum. Sanatçı olmak en büyük hayalimdi. Benim önümde müzik öğretmeni modeli yoktu. İlkokul ve liseyi kasabada okumuştum. Hiç müzik öğretmenim olmadı. Ne olur müzikle ilgili: sanatçı olmak, konservatuara gitmek. Bütün planım, düşüncem sanatçı olmaktı. Babam da hep: “Hale Gül'ün yanına götüreceğim seni.” derdi. “Sanatçı olacak,

sesi çok güzel.” Hep öyle denildi. Babam şarkı söylemeyi sever, annem de... Bana kasaba gibi küçük bir yerde “Sanatçı mı olacaksın?”(alaylı ses tonuyla) demediler. Şarkıcıların toplumdaki yeri hoş karşılanmaz. Babam bana güveniyordu. Ben sanatçı olsam da hata yapmayacağımı biliyordum. Lisede otobiyografimde sanatçı olacağım diye yazardım. Öğretmenler arasında bu yanlış anlaşılıyormuş. Öğretmenler aralarında konuşuyorlarmış: “Aa sanatçı olacak!” (alaylı ses tonuyla). Kültür... Okullarda da bu tarz şeylere hoş bakılmıyor. Öğretmen eğitilmiş aydın kimseler ama hiç kimse yeteneğim üzerinde durmamıştı. Lise son sınıfta Tarih öğretmenim Sınıf Rehber öğretmenimdi. Rehber öğretmenim bu durumu öğretmenler odasında tartışmış. Bir gün beni teneffüste çağırdı. “Sen ne olmak istiyorsun?” diye sordu, ben de söyledim. Bana da diğer öğretmenlerin hakkımda düşündüklerini söyledi. Sonra babamı okula çağırdı, onunla konuştu. Onun sayesinde müzik öğretmeni olma fikrim ortaya çıktı. Rehber öğretmenim: “Sen müzik öğretmeni ol. Bir bayan için hem daha iyi bir meslek.” demişti. Öyle olunca karar verdim. Onun oğlu da yedi yaşında müzik eğitimi, piyano kursu alıyordu. Beni de Müzik Öğretmenliği Bölümünü okumada beni yönlendirdi. Lise son sınıfta Müzik öğretmeni olmaya, sınavlarına girmeye karar verdim ama Müzik öğretmenliği bölümünü kazanmam hiç kolay olmamıştı. İlk girdiğimde bölüm sınavını kazanamamıştım. Çünkü önceden müzik eğitimim yoktu. Müzik, sadece şarkı söylemektir diye düşünüyordum. Çevremde örnek yoktu. Ben sanıyordum ki yetenek sınavına geldiğimde “Haydi bakalım bir şarkı söyle.” denilecek. Ben şarkı söyleyeceğim. “Haydi bakalım sen alındın.” denilecekti. Hayır. Notalar, müzikle ilgili bütün bilgiler vardı. Yetenek sınavına hazırlık kursuna katılmıştım. İlk dersten çıktığımda “Baba, hiçbir şey anlamıyorum.” dedim. Sonra babam bölüm başkanıyla konuştu. -Babam çok açıktır, çok sosyal rahat bir insan- Babam: “Benim kızım hiçbir şey anlamadığını söylüyor, neden?” diye sordu. Bölüm başkanı güldü, beni odaya götürdü. Piyanonun başına geçip kulağımı yokladı. “Sen kazanırsın ama çok çalışman lazım. Bu sene kazanamazsın. Müzik yeteneğin var ama eğitimin yok.” dedi. İkinci sınava hazırlanırken yirmi dakikalık eğitim için köyden il merkezine gelmek için sabah altıda dolmuşa biniyordum. Bir simit alıyordum sadece. Sabah aç susuz yola çıkıyordum. Derse geldiğimde belki yirmi dakika ders olmuyordu. Döndüğümde akşam oluyordu neredeyse. Bu zorluklar içinde ikinci sınavda yetenek sınavını kazandım.

Mine: İlkokulda müzik öğretmenim sayesinde bağlama çaldım. Babamın ve annemin kulağı iyidir. Onlar hep bir müzik aleti çalmamı istiyordu. Ağabeyim de çok istiyordu. Ailem kendi yapamadıklarını benim yapmamı istedi. Ablam bir ara Ud'a başladı o da çok hevesliydi. Hepsinin çok destekleri oldu. Sonra ikinci kademedede müzik öğretmenim beni müziğe yönlendirdi. Güzel Sanatlara gitmemi istiyordu. Bağlama çalmaya devam ettim. Halk Eğitime gittim. O zaman imkânsızlıklardan düz liseye gittim. Çünkü yaşadığım ilde Güzel Sanatlar Lisesi yoktu. Ailemin de maddi imkânı olmayınca beni dışarıya gönderemeyecekleri için 1996' da liseye gittim. Lisedeyken ilk sene müzik öğretmeni dersimize girmişti. İkinci sınıfta müzik ve resim dersi seçmeli olduğu için okuduğum sınıf resim dersini istedi. Bu nedenle dersimize müzik öğretmeni girmedi. Ama öğretmenimiz bizi bırakmadı. Okulda koroyla, farklı faaliyetlerle, ücretsiz derslerle bize yardımcı oldu. Lisedeki müzik öğretmenim bir sene boyunca beni üniversiteye hazırladı. Ücretsiz kurslar verdi. Onun yardımıyla müzik bölümüne girdim. Daha sonra Güzel Sanatlar Lisesinin kurucularından biri oldu. Bizim zamanımızda Güzel Sanatlar Bölümüne girmek daha kolaydı. Benim başvurduğum dönemde 40 kişi alıyorlardı. Düz lise mezunlarını da alıyorlardı. Şimdi daha zorlaşmış. Ailemin ve lisedeki müzik öğretmenimin sayesinde Müzik öğretmeni oldum diyebilirim.

Sinem: Müziğe olan ilgim biraz içgüdüsel olarak açığa çıktı. 3-4 yaşlarında oyun oynarken melodika, klavsen gibi oyuncaklar çok ilgimi çekmişti. Oyuncakçıya gittiğimizde melodikayı göstererek: "Bana bunu alın." dermişim. Zamanla müziğe olan ilgim arttı. Sürekli şarkı söylermişim. Ailemde annem müzikle biraz ilgilidir. Babamın ilgisi yoktur. Annem de mandolin çalarmış ama bana çalmazdı. Televizyonda Hikmet Şimşek'in Pazar konserleri olurdu. Klasik batı müziğiydi. Ben yedi sekiz yaşlarında oturur onları uzun uzun izlerdim. O yaşlarda bir çocuk onları seyretmeyebilirdi. Ben onları seyredirdim, öyle başladı. Orta birinci sınıfta bana ailem büyük bir org aldı. Müzik öğretmenim bana özel ders vermeye başladı. O zaman "Müzik öğretmeni olacağım." diyerek hedefimi belirledim. O hedefle de ilerledim. Ailem de destek oldu, org aldılar. Üniversite zamanında keman aldık, çalmam gerekiyordu. Piyanoyu sonradan aldık. Piyano daha pahalıydı, ev değiştirecektik evimizde yer yoktu. Üniversiteye girişte çalgım piyanoydu. Evimizdeki org, piyano gibiydi. Onun üzerine

çalışmıştım. Beni çalıştıran hocamın da müzik evi vardı. O beni çalıştırdı, oraya gittim piyano çalmayı öğrendim.

Eda: Müziğe çok ilgim vardı. İlkokulda dönemin başında kitaplar dağıtıldığı zaman ben ilk müzik kitabını alırdım. Kitabı baştan sona inceler, şarkıları merak eder flütle çalmaya çalışırdım. İlköğretim ikinci kademedeki müzik öğretmenimi çok beğeniyordum. Hala aynı yerde görev yapıyor. Öğretmenimiz her şeyiyle benim için ulaşılmaz birisiydi. Müzik derslerinde hiç sesim çıkmazdı. Şarkı söylerken çok utanırdım. Şarkı söylemek isterdim ama utanırdım. Çıktığımda da arkamı dönerek şarkı söyledim. Arkadaşlarım da sesimin güzel olduğunu biliyorlardı ama sınıfta sesimin güzel olduğunu söylediklerinde utanırdım. Diğer derslerim de iyiydi. Öğretmenimiz ailemin durumunu bildiği için bana destek oldu. Yapabileceğime de inanıyordu. Ailemle görüştü. Babam alkolik olduğu için ilgilenemiyordu. Annem iyi bir yerlere gelmemizi istiyordu. Her konuda annem de öğretmenim de yardımcı oldu. Onların sayesinde müzik öğretmeni oldum. Yoksa unutulup giderdim. Annem dokuma tekstilinde vardiyalı çalışıyordu. Ailede kardeş olarak beş kişiydik ve hepimiz okuyorduk. Babam oto boyacısıydı ama alkolik olduğu için parayı kendine harcıyor, annemin çalıştıklarını da alıyordu. Biz ders çalışırken ders çalışmamızı engelliyordu. Kalemimizi alıp fırlatıyordu “Ders çalışmayın.” diyordu. Öyle bir ortamımız vardı. Annem ve babam ben meslek seçimi dönemimde ayrılmıştı. Mesleğimde babamın bir fikri olmamıştı. Annemin sesi çok güzeldi. Dedemden başlayarak bütün ailenin sesi çok güzeldir. Babam bir ara yurt dışında Arabistan’da çalışmıştı. Gelirken mikrofona getirmişti. Onu teybe takıp sesimizi kasete alıyorduk. Teyzemlerin sesleri de çok güzeldi, onlar da söylerdi. Teyzemi örnek alıyorduk. O dönem benim müzik zevkim çok kötüydü. Okulda da kalktığım zaman hep arabesk söylerdim. Tam da sesimi onların sesine benzetiyordum. Öğretmenimin ve annemin desteği ile Güzel Sanatlar Lisesi’ni kazandım. Ardından üniversite giriş sınavını kazanarak müzik öğretmeni oldum.

Gülin: Annem ev ekonomisi teknisyeniydi. Köylerde kurslar veriyordu. Benim de annemle kursa gitmek hoşuma gidiyordu. Kendimi bildim bileli öğretmen olmak istedim. Müziğe de annemler yönlendirdi. Dedem askerde borazancıymış. Babaannemin, amcalarımın sesi güzeldir. Geçmişten gelen bir şeyler var. Okulda diğer derslerim de iyiydi. Müziği sevdim. Batı Anadolu’da bir ilçede

ilkokul bir ve ikiyi okudum. Üçüncü sınıfta il merkezine taşındığımızda flütü elime alınca çalabiliyordum. Annem hala der: “Sen nasıl flüt çalabiliyordun? İlçede hiç flüt görmemiştin.” Hiç flüt görmemiştim gerçekten. İl merkezine geldiğimizde ağabeyim gitar kursuna başlamıştı. “Ben de bir kursa gideceğim. Gitar, bağlama ne olursa ben de gitmek istiyorum.” diyerek ısrar ettim. Sonra bağlama kursuna gittim. İlk gittiğim gün elime aldığımda bağlamayı çalabiliyordum. Hatta müzik öğretmenim ailemi aramıştı: “Çocuğunuz çok yetenekli. Daha önceden kurs aldı mı?” diye sordu. Kurs almamıştım. Allah vergisi denilen burada ortaya çıkıyor. Altı, yedi, sekizinci sınıfta bağlama kursuna devam ettim. Sekizinci sınıfta liseye yönlendirilen kurslarda özel dersler aldım. Biraz sosyal bir aileden geliyorum. Televizyona, konserlere çıktım. Hep sosyal etkinliklerin içindeyim. Annem ve babam sayesinde Müzik öğretmenim oldum. Ortaokuldaki Müzik öğretmenimle başlangıçta çok anlaştığım söylenemez. O beni çok çözememişti. Sekizinci sınıfta resim öğretmenim sayesinde yeteneğimin farkına vardı. Kalabalık sınıflarda okuyorduk. Beni çözmelerini çok da beklemiyordum. Ben bağlama çalışıyorum diye müzik öğretmenime söylüyordum. Gel getir, dinleyeyim demedi. Müzik öğretmenimi o yüzden örnek aldığım söylenemez. Resim öğretmenim gelip annemlerle görüşmüştü. Güzel Sanatlar Lisesinin Resim bölümüne hazırlanmamı istemişti. Annemler de müziğe hazırlanacağımı söyledi. O diyalog arasında müzik öğretmenimiz durumumu öğrenip beni ciddiye aldı. Sonra müzik öğretmenimle çalışıp Güzel Sanatlar Lisesine hazırlandım. Üniversiteye hazırlanacağım dönemde de yine müzik öğretmenimle çalışmaya devam ettim. Ailemle yaşadığım yerde Güzel Sanatlar Lisesi yoktu. Anadolu'nun güneyinde bulunan bir ilde Güzel Sanatlar Lisesini kazandım ve oraya gittim. Üniversiteyi birincilikle kazanmıştım. Daha büyük illeri de kazandım ama memleketimin olduğu üniversitede okumayı tercih ettim.

Erdem: İlkokul üçte flüt çalmaya başladım. Önce okula kurs açıldı. Bir flüt aldım, kursa gittim ama kursta öğrenemedim. Amcamın kızı ablam vardı. Ablam bana bir gecede evde flüt çalmasını öğretti. İlk çaldığım parça “Ankara'nın Taşına Bak” idi. Kolay bir parça da değil “Yağ Satarım Bal Satarım” gibi de değildi. O parçayı bir gecede öğrenince, gerisi geldi. İstedğim parçaları çıkarabiliyordum. Kulaktan, notaları bilmeden flüt çalıyordum. Dördüncü sınıfa

geldiğimde bir akrabamıza gezmeye gitmiştik. Oğlu sınıf öğretmeniydi, evlerinde org vardı. Ben org çalgısının başına oturdum. İlk defa görmüştüm. Hemen tek parmakla da olsa çalmaya başladım. Akrabamız “Bu çocuğun müzik kulağı var, onu destekleyin.” dedi. Onun bana çok faydası oldu. Babama org aldırıldı. Dördüncü sınıfta müzik öğretmenimiz yoktu. Sınıf öğretmenimiz müzik dersini işliyordu. Müzik dersini okul şarkılarını, marşları kulaktan öğrenerek işliyorduk. İkinci kademedede müzik öğretmenimiz yoktu. Resim öğretmenimiz müzik dersine de giriyordu. Bağlama, mandolin, flüt çalıyordu. Yetenekli bir insandı. Çok katı, disiplinli, sınıfta çıt çıkarmayan bir hocaydı. O nota öğretmeye başlamıştı ama ben notayı öğrenemedim. Müzik dersinde öğretmen notaları anlatırken kendi kendime kızıyordum: “Ne yapacağım ben bu notayı? Bana ne!” diyordum. O sıralar org çalıyordum, müzikle ilgiliydim ama: “Eziyet ediyorlar bize okulda, ne yapayım notayı? Her şeyi öğretmek zorundalar mı bizlere?” diyordum. Öğrenemedim. Hatta hiç unutmuyorum, dönem ödevinden yüz üzerinden on puan almıştım. Bize dört dörtlük ölçüde, kendi kafamızdan parça yazmamızı istemişlerdi. Ben bilmiyordum. Ödevimi komşunun kızına yazdırmıştım. Sadece nota dizeğini sayfayı dikey olarak kullandığım, yatay olarak yazmadığım için on puan almıştım. Hâlbuki kâğıt boyutuna göre olması gerekiyormuş. Orta ikideyken küçük orgum vardı. O yetmeyince babama: “Baba org al.” diye ısrar ettim. Daha büyük org aldık. Zamanla nota öğrenmenin gerekli olduğunu anladım. Kırtasiyeye gittik. Bir tane org metodu aldım. O kitabı inceleyerek oradaki vuruşları her şeyi çıkarttım, notaları öğrendim. Şimdi düşünüyorum da öğretmen notaları anlatıyordu, ben hiçbir şey anlamıyordum, öğrenmek istemiyordum çünkü. “Bana ne, ne yapacağım öğrenip de.” diyordum. İstedğim zaman kendim notaları öğrenmiştim. İkinci kademedede Belediye Konservatuarına org kursuna gittim. Okuldaki koro çalışmalarına katıldım. Ailem utangaç olduğumu, kursta açılacağımı düşündükleri için beni kursa gönderdiler. Lisede Endüstri Meslek Lisesine gittim. O sıralarda müzik öğretmeni olma düşüncem yoktu. Öğretmen olmak aklımdan geçmiyordu. Kendimi öğretmenliğe layık görmüyordum. Notlarım da çok iyi değildi. Lisede piyano kursuna başladım. Lise son sınıfta Müzik öğretmenliği bölümü olduğunu öğrendim. Bu bölümler sınavla öğrenci alıyormuş. Yaşadığım ilde ilk defa Müzik Bölümü açılmış. Ben bunun haberini aldım. Bir şansımı deneyeyim dedim. Yazın kurslara katıldım. İlk sene kazanamadım. O zaman yirmi kişi alıyorlardı. Çok fazla başvuran olmuştu. Ben

kendimi şanslı görüyordum çünkü oradaki öğrencilerle kendimi karşılaştırmıştım. Kazanamadım çünkü çok heyecanlanmıştım. Öğretim üyelerinin karşısında birebir sınava girdim. Benim için çok zordu. İkinci sene tekrar katıldım, kazandım. İkinci sene hiçbir kursa gitmedim. Hayal kırıklığı içindeydim. Ben yapamam, ben başaramam diye düşünüyordum. O zaman yine yazın kursa gittim. Hoca soru soruyordu. Kimler cevap veriyor, kimler cevap veremiyor belliydi. Sonuçlar açıklandığında listeye bakmaya gidemedim. Hayal kırıklığına uğrayacağımı düşünüyordum. Babam gitmiş, bakmış. “Oğlum kazanmışsın.” diye haber verdi. Gittim kendi gözlerimle gördüm. En mutlu anım oydu. Güvenmiyordum kendime. Çünkü kursta öğrenciler kendi arasında “Ben Marmara Üniversitesindeki hocadan ders aldım.” diye konuşuyordu. Herkes birilerinden ders almıştı. Ben kimseden ders alamadım. Ben org çalgısının tuşlarının üstüne notaları yazdım. Kardeşim notaya basıyordu. Ben la diyordum. Kardeşim doğru ya da yanlış diyordu. O şekilde çalıştım.

Serkan: Ben çocukluğumda dördüncü sınıftan itibaren müziğin içindeydim. Batı Anadolu’ da bir ilde çocuk korosunda yetiştim. Büyüdükçe sesim değişti. TRT Gençlik korosuna geçtim. Katıldığım koronun adı değişip Opera Çocuk Korosu adını aldı. Öyle olunca operadaki temsile katıldık. Güzel Sanatlar Lisesine gitme hayalimiz vardı ama yaşadığım ilde okul henüz açılmamıştı. Ben lise biri bitirince Güzel Sanatlar Lisesi açıldı. O yüzden lisede Güzel Sanatlar Lisesini okuyamadım. TRT çocuk ve gençlik korosunun verdiği birikimle Müzik öğretmeni olma kararı aldım. Üniversiteye girişte ciddi bir hazırlanma süreci geçirmedim. TRT korosunda çok sesli şarkılar, kanon söylüyorduk. Tam bir sınava hazırlık ortamı gibiydi. Sadece üniversiteye giriş sınavından önce bir ay sınav öncesi hazırlık kursları oluyordu. O kursa katıldım. O eğitimle sınav için hazırlanmış oldum. Müzik bölümüne girmek için ÖSS’ den 120 puan alma şartı vardı. Puanım 119,68’di. O yüzden bir yıl kaybetmişim. 1994’te üniversiteyi kazandım. 1996’ da Devlet Senfoni orkestrasının çocuk korosunda şef yardımcısı olarak göreve başladım. Üniversitedeki hocam çocuk korosunda öğretmen olduğu için beni yanına aldı. Orada çocuklara hitap anlamında, onlara yaklaşım, onların seviyesine inme anlamında çok şey öğrendim. Kendi mesleki kariyerimi geliştirmiş oldum. Piyanom biraz daha gelişti. Çocuklara şarkılara

eşlik konusunda orada çalışmanın bana oldukça yardımı oldu. 1998’ de mezun olurken tam anlamıyla çocuklarla nasıl iletişim kurabileceğimi öğrenmiştim.

Atilla: Beş buçuk yaşında ilkokula başladım. Batı Anadolu’da bir ilçede yaşıyorduk. İkinci sınıftayken bayramda biriktirdiğim harçlıklarım ile kendi başıma flüt aldım. Ablam o zaman orta birde okuyordu. Ablam müzik dersini flütle çalışırken, ben ondan duyduğumu anında çalıyordum. Kendim flüt çalmaya başladım. Flüt üzerindeki notaları da kendim öğrendim. Ablam: “Sen bunu nasıl çalyorsun, bu notayı nereden biliyorsun?” diye soruyordu. Deneme yanılma yöntemiyle flüt çalmayı öğrendim. Altıncı sınıfa geçtiğimde müzik öğretmenim çok şaşırılmıştı. Flütteki notaları bilerek orta bire başlamış olmam onun çok ilgisini çekmişti. O dönem ilk kez ilçemizde halk oyunları ekibi kuruluyordu. Ben orta birinci sınıftayken benim müzik öğretmenimle halk oyunları öğretmenim arkadaştı. Müzik öğretmenim Halk oyunları öğretmenime yeteneğimden bahsetmiş. İlk kurulan halk oyunları ekibinde kavalcıydım. Bana demirden kaval almışlardı. O yıllarda aktif olarak müzik dersi dışında müzik hayatına başlamıştım. İlk zamanlarda ben bayramlarda çalarken büyüklerimin önlerinde mikrofon varken, benim önümde mikrofon yoktu. Sonrasında zamanla benim de ritim kulağımın olduğunu anlayınca benim önüme de mikrofon koymuşlardı. Ortaokul üçüncü sınıftayken mayıs ayında öğretmenimizin yanına bir abla gelmişti. O abla da bizim okuduğumuz okuldan mezun olmuş, Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Bölümünde okuyan bir ablamızdı. Müzik öğretmeni olacaksınız, müzik öğretmeni olmak nasıl bir şey diye onunla konuştum. Onun önerisiyle ortaokul üçüncü sınıfta müzik öğretmeni olmaya karar verdim. Lisede diğer derslerim de pek iç açıcı değildi. Lise birinci sınıfta on bir zayıf getirince halk oyunları öğretmenim beni ekipten kovdu. O durum beni çok etkilemişti. Lise biri ikinci tekrarım da takdir ile bitirdim. Normal liseye gitmiştim. Liseyi bitirdikten sonra o dönem ÖSS iki aşamalıydı. ÖSS’de yetenek sınavına girebilmem için sadece ÖSS’yi kazanmam gerekiyordu. O dönemde çok iyi hatırlıyorum baraj 105’ ti. O sene 104.149 puan alarak bir yıl özel yetenek sınavına giremedim. İkinci yıl 121 puan aldım. İkinci yılımda üniversiteyi kazandım. Sınava hazırlık dersi de almadım. Yirmi gün üniversitenin müzik bölümünün hocasından ders aldım. Dayım eski opera sanatçısıydı. Şimdi rahmetli oldu ama. Onun öğrencisiydi. Dayımdan dolayı yeteneğim vardı. Daha öncesinde sülalemizde

müzik yeteneği olan rahmetli Türk Sanat Müziği sanatçısıydı. O da anneannemin ağabeyinin oğludur. Onlardan bana yetenek geliyor.

Okan: Dedem Eğitim Enstitüsü mezunudur. Annem Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olduğu için keman çalmış, mandolin eğitimi almış. Dayım müzikle iç içedir. Müzik aletleri satan bir dükkânı var. Herhalde ailem bendeki yeteneği fark etmiş. Batı Anadolu’da bulunan bir ilde Güzel Sanatlar Lisesini okudum. Oranın sınavlarına girmeden önce do notasından ince do notasına kadar bir dizi sayamıyordum. Sınıfımdaki çoğu arkadaşım TRT çocuk korosundan alt yapılı gelmişti. O zaman kendimi kötü hissettim. Herhalde annemin öğretmen oluşu, dayımın müzikle ilgili oluşu ile yönlendirildim. Dedem cümbüş çalar. Ablam da müzik öğretmenidir. İlkokulda müzik öğretmenim olmadı. Sınıf öğretmenimiz giriyordu. Müzik dersinin işlendiğini hiç hatırlamıyorum. Annem de aynı okulda öğretmendi. O zamanlar Batı Anadolu’da bulunan bir ilçede okuyordum. Genelde müzik dersi gibi derslerde sınıf öğretmenleri matematikten iki soru fazla çözdüreyim de çocuklar başarılı olsunlar derlerdi. Devlet Parasız Yatılı, Anadolu Lisesi sınavları vardı. Yarış atı gibiydik. Sürekli soru çözüldü. Ortaokulda müzik öğretmenimi hiç unutmam. Ömrümde birilerine kızılırsam en çok ona kızılıyorumdur. Bir kere müzik dersi işlediğimizi hatırlamıyordum. Müzik dersinde abur cubur yerdik. Ben şimdi kendimle kıyaslıyorum. Ben bütün müzikal alt yapıları Güzel Sanatlarda verilebilecek bütün eğitimleri İlköğretim düzeyinde çocuklara vermeye çalışıyorum. O dönemde bana hiçbir şey verilmemişti. Güzel Sanatlar Lisesi sınavında do’dan do’ya kadar gidemememin nedeni de buydu. Hiçbir altyapım yoktu. Sadece bende müzik ışığı keşfedilmiş. Deneyelim denilmişti. Yaşadığım ilçenin il merkezinde bulunan çok ünlü bir hocaya götürüldüm. “Mümkün değil alamam, çok yoğunum.” demesine rağmen ailem ısrarla: “Bir dinleyin.” demişler. Beni dinledi, kulağımı çok beğendi. Beni bırakmadı. “Güzel Sanatları kazandıracacağım.” dedi. Azmetti, ben de azmettim. Çok yaşlı birisiydi, daha sonra vefat etti. Yaşadığım ildeki pek çok müzisyenin alt yapısını hazırlayan kişi olduğunu düşünüyorum. Ortaokuldaki öğretmenim Müzik öğretmenliği bölümünden mezun olmasına rağmen o şekilde davrandı. Hala o şekilde ama ben ve benim gibi düşünen öğretmenlerin olduğu sürece daha iyiye doğru gideceğini düşünüyorum. O dönemlerde bu sınav stresi biraz daha müzik resim gibi alan derslerini ve alan öğretmenlerini geriye itmiş. Onlar

da “Çocuk zaten matematik gibi derslere daha çok özen gösteriyor. Benim derslerime özen göstermiyorsa ben ne yapayım ki.” demiş, iki türkü okutup çıkmış. Şimdi daha değiştiğini düşünüyorum. Müzik öğretmenleri arkadaşlarımın daha altyapılı olduğunu görüyorum. Birçok ildeki arkadaşlarımla görüşüyorum. Arkadaşlarımın derste iki türkü öğretiyorum dediğini duymadım. Öyle bir müzik öğretmeni arkadaşım yok. Neredeyse birbirimizle yarışıyoruz.

EK 2**MÜZİK ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba ben Mehtap TORAMAN. Denizli'nin Güney ilçesinde, Atatürk İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Bu çalışmada amacım, müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirmektir. Müzik öğretmenleri ile görüşme yapıyorum, çünkü müzik öğretmenlerini, müzik dersi öğretim programını uygulayan ve süreç içerisinde gözlem ve deneyimleri ile zengin bilgi sahibi bireyler olarak görüyor ve onların deneyimlerini önemsiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların Müzik derslerinin uygulanmasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yararlı olacağına inanıyorum.

Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü araştırma sürecinde gizli tutulacak, sağladığınız verileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesine izin verilmeyecektir. Ayrıca, araştırma raporu yazılırken, görüşülen bireylerin isimleri ve kim olduklarını açığa vuran ifadeler kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce söylediklerimle ilgili sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz bir düşünce var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık olarak 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşme sorularını yöneltmeye başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1) BAĞLAMA (CONTEXT) İLİŞKİN SORULAR

Soru 1: Çocukluğunuzdan mesleğe başlayana kadar olan süreçte, sizi müzik öğretmeni olmaya yönlendiren sebepleri paylaşabilir misiniz?

Soru 2: Mesleki geçmişiniz hakkında neler paylaşmak istersiniz?(hizmet süresi, mezun olduğu okul türü, eğitim sırasındaki ana dalı, görev yaptığı okullar v.s.)

Soru 3: Bir öğretmen olarak sizce güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yönleriniz nelerdir? (mesleki alan bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi)

Soru 4: İlköğretimde tüm dersleri de hesaba kattığınızda, müzik dersinin yerini nasıl görüyorsunuz?

Soru 5: Müzik dersinin diğer tüm dersler içindeki yerini açıklamanız istenseydi, müzik dersini neye benzetirsiniz? Neden?

Soru 6: Çalıştığınız bölgenin dikkatinizi çeken ve sizin uygulamalarınızı etkileyen özelliklerini nasıl açıkladınız? (ilçe-il merkezi, bölgenin ekonomik faaliyetleri, eğitim düzeyi, ulaşım)

Soru 7: Çalıştığınız okulun genel özelliklerine ilişkin neleri paylaşmak isterdiniz? (öğrenci sayısı, öğrenci profili, okulun fiziksel özellikleri, okuldaki çalışanların birbirine yönelik tutumları, sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin okula ilgisi, ailelerin öğrencilerden beklenti düzeyi)

2) SÜREÇ (PROCESS) İLE İLGİLİ SORULAR

Soru 1: Müzik öğretmeni olarak okulda bir gününüzün nasıl geçtiğini paylaşabilir misiniz?

Sonda-1: Müzik dersi için okulda ne tür olanaklar bulunuyor? Bunları nasıl kullanıyorsunuz? (materyal, sınıf, enstrüman, teknik-fiziki donanım)

Sonda-2: Sınıf içinde öğretim etkinliklerinizi dikkate aldığınızda sizi mutlu eden bir etkinliği anlatır mısınız?

Sonda-3: Sınıf içinde öğretim etkinliklerinizi dikkate aldığınızda sizi üzen bir olayı anlatır mısınız?

Soru 2: Bir dersinizin nasıl geçtiğini paylaşabilir misiniz?

Sonda-1: En sık kullandığınız yöntem-teknik nedir? Neden bu yöntem tekniği daha çok tercih ediyorsunuz?

Sonda-2: Öğrencilerin en çok sevdiği etkinlikler neler? Bu etkinliği düzenlerken ne gibi sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?

Sonda-3: Müzik dersi öğretim programının kazanımları hakkında ne düşünüyorsunuz? (Açık ifade edilişi, uygulanabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu..)

Sonda-4: Hangi Ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz? Programın ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda-5:Müzik dersi öğretim programının içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 3: Müzik dersine ilişkin öğrencilerin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda-1: Öğrencilerin bu tutumunda programın etkisi sizce nedir? Neden?

Sonda-2: Müzik dersine ilişkin velilerin görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?(velilerin derse yönelik öğrencilerden, müzik öğretmeninden beklentileri, ilgi düzeyi v.s.)

Soru 4: Müzik dersi öğretim programını uyguladığınız süre içerisinde hangi sorunlarla karşılaşılıyorsunuz? (araç gereç, sınıf ortamı, ders saati, okul yöneticileri, müzik ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, veli beklentileri vs.)

Sonda-1: Sorunların kaynağı sizce nedir?

Sonda-2:Sorunlarla nasıl mücadele ediyorsunuz?

Sonda-3: Bu sorunlarla başa çıkmada kimlerden ya da nelerden yardım alıyorsunuz?

Sonda-4: Öğretim programı bu sorunları çözmeye nasıl bir rol oynuyor? (Yol gösterici,..)

Soru-5: Müzik dersi öğretim programında dört öğrenme alanının yer alması ile ilgili ne düşünüyorsunuz? ("Dinleme - Söyleme - Çalma", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü")

3) ANLAMA (MEANING) İLİŞKİN SORULAR

Soru 1: Deneyimlerinizi temele aldığınızda müzik öğretmeni olmak size ne ifade ediyor?

Sonda-1: Yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimler derse olan bakışınızı nasıl etkilemektedir?

Sonda- 2: Olumlu deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda, müzik öğretmeni olmayı neye benzetirdiniz? Neden?

Sonda-3: Olumsuz deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda, müzik öğretmeni olmayı neye benzetirdiniz? Neden?

EK 3

RIZA FORMU

Değerli Katılımcı,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, müzik dersi öğretim programının uygulanışındaki destekleyici ve engelleyici faktörleri saptamak ve bunları program geliştirme bağlamında değerlendirmektir.

Araştırmama gönüllü olarak katılmanızın ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Kişiyeye özel bilgileri açıklamanızda zorlama olmayacaktır. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Veriler sadece araştırmacının ulaşabileceği güvenli bir ortamda saklı tutulacaktır. Araştırmamın geçerliğini sağlamak ve olası yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla görüşmenin ses kayıtları yazılı doküman haline getirilecektir. Yazılı dokümanlar incelemeniz üzere size iletilecektir. Sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazılı doküman haline getirildikten sonra düzeltilebilecek veya paylaşmak istemediğiniz kısımlar silinebilecektir. Çalışma raporunda, gerçek isminizin yerine takma bir isim kullanılacak; sizi deşifre edecek her türlü unsur, değişik bir isimle ya da örtük olarak ifade edilecektir.

İstediğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Dilerseniz görüşme yaptıktan sonra da araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu durumda bütün kayıtlar size teslim edilecek ve araştırmamda kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Katılımcı:

Görüşmeci: Mehtap TORAMAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00/ 8813
Konu : Anket Onayı.

12 Mart 2012


VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 10/02/2012 tarih ve 753 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mehtap TAŞDEMİR İlgi yazı ekinde adı geçen Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim okullarında “**Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma**” konulu araştırmasına yönelik anketi uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri, Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Yönergesinin 5.maddesi f bendi gereğince 06/02/2012-18/05/2012 tarihleri arasında uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Sebahattin AKGÜL
Millî Eğitim Müdürü

OLUR.
09/02/2012
Alp ASLANARGUN
Vali/a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1. Anket Formları



Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adres: Saltak Mahallesi Oğuzhan Caddesi İrtibat için
S.GELMİŞ V.H.K. | Tel:2655 554/711 Fax:2650169 Şef E.SARIYILDIZ E-posta :
arge20@meb.gov.tr İnt.Adresi :denizli.meb.gov.tr

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!



Fax:0-258 - 2650169 V.H.K.E.S.GELMİŞ X : <Suzuceji20@meb.gov.tr>
Web Adresi: www.Denizli.meb.gov.tr.

gelecek!

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
ADI	MEHTAP
SOYADI	TORAMAN
DOĞUM YERİ ve TARİHİ	DIYARBAKIR 21.10.1986
İLETİŞİM ADRESİ	Mtasdemir09@gmail.com
EĞİTİM	
İLKÖĞRETİM	Denizli Hürriyet İlköğretim Okulu Denizli Atatürk İlköğretim Okulu
ORTAÖĞERTİM	Denizli Lisesi
YÜKSEK ÖĞRETİM (LİSANS)	Pamukkale Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
YÜKSEK ÖĞRETİM(YÜKSEK LİSANS)	Pamukkale Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim
MESLEKİ DENEYİM	
Ağustos, 2008- Eylül, 2008	Denizli Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu- Sınıf Öğretmeni
Eylül, 2008-...	Güney Atatürk İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni