

TC
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**KODALY YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN KEMAN ÇALMA BECERİSİ,
ÖZYETERLİK ALGISI VE KEMAN ÇALMAYA
İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Kemal YILDIRIM

**İzmir
2009**

TC
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**KODALY YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN KEMAN ÇALMA BECERİSİ,
ÖZYETERLİK ALGISI VE KEMAN ÇALMAYA
İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Kemal YILDIRIM

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Sermin BİLEN**

**İzmir
2009**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı Ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../2009

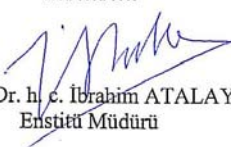
Kemal YILDIRIM

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Ceylan Sazatlar
 Anabilim Dalı
 Eğitimi
 M¼nk¼ İşretmenliği Bilim Dalında
 DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN 
 Üye : Prof. Mahmut SARI 
 Üye : Doc. G¼tin AYDAR 
 Üye : Doc. Dr. F. Reyhan ALTINAY 
 Üye : Yrd. Doç. Dr. İrfan JURDABAKAN 

Onay
 Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.....

 Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
 Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:..... Konu Kodu:..... Üniv. Kodu:.....

Tez Yazarının

Soyadı: YILDIRIM

Adı: Kemal

Tezin Türkçe Adı: Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effect of the Kodaly Method on the Primary School Students' Ability of Playing the Violin, Perception of Self-Efficacy, and Attitudes Toward Playing the Violin.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yıl: 2009

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: 1-Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2-Doktora (X)

Sayfa Sayısı: 294

3-Sanatta Yeterlik

Referans Sayısı: 110

Tez Danışmanının:

Unvanı: Yard. Doç. Dr

Adı: Sermin

Soyadı: BİLEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1-Keman

2-Kodaly Yöntemi

3-Müzik Eğitimi

4-Tutum Ölçeği

5-Özyeterlik

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1-Violin

2- Kodaly Method

3-Music Education

4-Attitude Scala

5-Self-efficacy

1- Tezimin Fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (X)

İmza:

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ülkemiz koşullarında belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, “verilecek eğitimin yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması” gereğinden yola çıkılarak, zor bir süreç olan keman eğitimi sürecinde öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak ve yeniliklere açık olan bir program geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda keman eğitiminin başlangıç aşamasındaki öğretim yöntemlerinde farklı arayışlar ön plana çıkarılmaktadır.

Bu araştırma birçok kişinin katkısı ve desteğiyle gerçekleşmiştir. Bilimsel desteklerinden dolayı öncelikle danışmanım Yard. Doç. Dr. Sermin BİLEN ve gerek istatistik bilgileri, gerekse yapıcı eleştirileriyle araştırmanın biçimlenmesine değerli katkılarından dolayı Yard. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN’a sonsuz teşekkürler. Araştırmanın ölçek çalışmalarının yürütüldüğü DEÜ Müzik Eğitimi ABD, İzmir Işlay Saygın AGSL, İzmir Kemalpaşa Ümran Baradan AGSL, Uşak AGSL, Yöneliş Koleji, Karşıyaka Ege Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve yöneticilerine, tezin deneysel çalışmaları sırasında karşılaştığım tüm güçlüklerin sorunsuz bir biçimde çözülmesini sağlayan Yöneliş Koleji yöneticileri Sayın Rahmi ve Nilgün UYGUN çiftine, gözlem konusunda yardımlarını esirgemeyen Ömer MUMCU’ya ve değişik aşamalarda ki desteklerinden dolayı Doç. Dr. Fatih YAYLA, Yard. Doç. Dr. Ayşegül YAYLA, Yard. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY, Adnan ALTINOK, Ender BİLGE, Serhat ÇIRAK, Fahri ÖĞÜNÇ, Kamil CİVAN, Gürkan GÜLEÇ, Galip ÇEVİK, Özgün YURT, Yağmur TURKAN, Gökçer BAŞAR ve Sema ÇAĞA’ya çok teşekkür ederim.

Bu araştırma eşimin ve oğlumun desteği olmadan tamamlanamazdı. Tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen ve desteğini esirgemeyen eşim Dilek YILDIRIM’a ve onunla geçireceğim zamanlardan çalarak çalıştığım için gerekli anlayışı gösteren oğlum Kemal Ata YILDIRIM’a da sonsuz teşekkürler. Araştırmanın alana olumlu katkılar sağlaması dileğiyle tüm emeği geçenlere tekrar teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa Numarası

YEMİN METNİ	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Müzik Eğitimi	3
Genel Müzik Eğitimi	4
Özengen Müzik Eğitimi	4
Mesleki Müzik Eğitimi	5
Genel, Özengen ve Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkiler.....	5
Çalgı Çalma Eğitimi.....	6
Keman Eğitimi ve Keman Öğretiminde Yaşanan Sorunlar.....	8
İlköğretim Çocuklarının Fiziksel Gelişimi	11
Piajet'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Gelişim Dönemleri.....	13
Somut İşlemsel Dönem (7-12 yaş).....	13
Aktif Öğrenme.....	18
Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntem ve Yaklaşımları.....	20
Müzik Eğitiminde ve Çalgı Eğitiminde Aktif Öğrenme	

Yöntemlerinin Öğretmene ve Öğrenciye Sağladığı Açılımlar...	20
Kodaly Yöntemi	24
Kodaly Yöntemi'nin Felsefesi	24
Kodaly Yöntemi'nin Amaçları	26
Kodaly Yöntemi'nin Araçları	26
Tonik Sol-Fa.....	26
El İşaretleri.....	28
Ritim Süresi Heceleri.....	29
Kodaly Yönteminde Çocuk Gelişimci Yaklaşım	30
Kodaly Öğretmeni	31
Kodaly Yöntemi'nde Ders Planlama	33
Ders Planlamada Pedagojik Yöntem	33
Tutum	38
Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....	39
Bilişsel Öğe	39
Duyuşsal Öğe	39
Davranışsal Öğe.....	40
Tutumların Özellikleri.....	40
Özyeterlik	41
Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	43
Keman Çalmaya Yönelik Tutum ve Özyeterliğin Önemi	44
Araştırmanın Amacı ve Önemi	46
Problem Cümlesi	47
Alt Problemler	47
Denenceler	48
Sınırlılıklar	49
Sayıtlar	49
Tanımlar	49
Kısaltmalar	51

BÖLÜM II	52
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	52
Çalgı Eğitimi ve Çağdaş Müzik Eğitimi Yöntemleri ile İlgili Araştırmalar	52
Özyeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar	62
Tutum ile İlgili Araştırmalar	68
 BÖLÜM III	 75
YÖNTEM	75
Deney Deseni	75
Denekler	77
Veri Toplama Araçları	78
Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu	78
Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	81
Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği	84
Görüşme Formu	89
İşlem Yolu	89
Denel İşlemler	92
Veri Çözümleme Teknikleri	206
 BÖLÜM IV	 207
BULGULAR VE YORUMLAR	207
Grupların Keman Çalmaya İlişkin Genel ve Alt Becerileri Arasındaki Farklar	207
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisine İlişkin Genel Başarı Üzerindeki Etkileri	207
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Bedensel Kurulum Boyutu Üzerindeki Etkileri	211
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutu Üzerindeki Etkileri.....	213

Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutu Üzerindeki Etkileri.....	216
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkileri	219
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarında Genel ve Alt Boyutlar Arasındaki Farklar	222
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Genel Özyeterlik Algıları Arasındaki Farklar	223
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya yönelik Özyeterlik Algısının Yatkinlik Boyutu Üzerindeki Etkileri	225
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya yönelik Özyeterlik Algısının İnanç Boyutu Üzerindeki Etkileri	228
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya yönelik Özyeterlik Algısının Güven Boyutu Üzerindeki Etkileri	231
Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya yönelik Özyeterlik Algısının Kararlılık Boyutu Üzerindeki Etkileri.....	234
Deney Grubu Öğrencilerinin Kodaly Yöntemi Uygulamaları ile İlgili Görüşleri.....	238
BÖLÜM V	244
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	244
Sonuçlar	244
Tartışma	246
Öneriler	254
KAYNAKÇA	258
EKLER	272
Ek-1. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme	

Formu	273
Ek-2. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Valilik Makamına Yazılan Araştırma İzin Yazısı	274
Ek-3. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Yazılan Araştırma İzin Yazısı	275
Ek-4. Deneklerin Seçiminde Ritim Tekrarlama Becerisi İçin Kullanılan Örnekler	276
Ek-5. Deneklerin Seçiminde Ezgi Tekrarlama Becerisi İçin Kullanılan Örnekler	277
Ek-6. KÇİTÖ	278
Ek-7. KÇYÖÖ.....	280
Ek-8. KÇGF	282
Ek-9. Deney Grubu Öğrencileri ile Kodaly Çalışmaları Sonucunda Öğrencilerin Kodaly Yöntemi Hakkında Görüşleri ile İlgili Olarak Yapılan Görüşme Kayıtları.....	283
Ek-10. 23 Mayıs Cuma 2008 Tarihli Konser Programı	291
Ek-11. 05 Haziran 2008 Perşembe Tarihli Konser Programı	293

TABLO LİSTESİ

	Sayfa Numaraları
Tablo 1. Aktif Öğrenmenin Koşulları.....	19
Tablo 2. Aktif Sınıf İle Geleneksel Sınıfın Karşılaştırılması.....	23
Tablo 3. Özyeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Karşılaştırılması.....	44
Tablo 4. Deney Deseni Tablosu.....	76
Tablo 5. Deneklerin Cinsiyete, Sınıfa ve Yaşa Göre Dağılımları.....	78
Tablo 6. Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonları.....	84
Tablo 7. Özyeterlik Ölçeğinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonları.....	88
Tablo 8. Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	208
Tablo 9. Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	209
Tablo 10. Grupların Keman Çalma Becerisinin Bedensel Kurulum Boyutuna Ait Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	211
Tablo 11. Grupların Keman Çalma İle İlgili Bedensel Kurulum Başarı Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	212
Tablo 12. Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	214
Tablo 13. Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	215
Tablo 14. Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	217
Tablo 15. Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	218
Tablo 16. Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumları İle İlgili Betimsel İstatistikler.....	220
Tablo 17. Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumları İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	221
Tablo 18. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına	

İlişkin Betimsel İstatistikler.....	223
Tablo 19. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	224
Tablo 20. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Yatkinlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	226
Tablo 21. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Yatkinlik Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	227
Tablo 22. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İnanç Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	229
Tablo 23. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İnanç Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	230
Tablo 24. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Güven Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	232
Tablo 25. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Güven Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	233
Tablo 26. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Kararlılık Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	235
Tablo 27. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Kararlılık Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	236

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa Numaraları
Şekil 1. Kodaly Yönteminde Sesleri El İşaretleri ile Gösterilişi.....	29
Şekil 2. Ritim Süresi Heceleri.....	30
Şekil 3. Kodaly Yönteminde Öğretme Süreci.....	34
Şekil 4. Kodaly Yönteminde Öğrenme Süreci.....	35
Şekil 5. Kodaly Yönteminde Öğretme ve Öğrenme Süreci.....	35
Şekil 6. Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	210
Şekil 7. Grupların Keman Çalma Becerisi İle İlgili Bedensel Kurulum Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı....	213
Şekil 8. Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	216
Şekil 9. Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	219
Şekil 10. Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumlarına Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	222
Şekil 11. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	225
Şekil 12. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Yatkinlik Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	228
Şekil 13. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İnanç Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	231
Şekil 14. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Güven Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	234
Şekil 15. Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Kararlılık Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	237

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindeki bu araştırma, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde İzmir Yöneliş Kolejinde, daha önceden herhangi bir çalgı eğitimi almamış 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler içinden; tek ses tekrarlama becerisi, ezgi tekrarlama becerisi, ritim tekrarlama becerisi, şarkı söyleme becerisi, keman çalmaya yönelik fiziksel uygunluk ve isteklilik göz önüne alınarak seçilmiş 13 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sırasında haftada bir saat olmak üzere, deney grubunda (n=7) Kodaly yöntemi ile genel müzik eğitimi, kontrol grubunda (n=6) ise geleneksel müzik öğretimi uygulanmış, ayrıca her iki gruptaki öğrencilere haftada bir saat keman dersi verilmiştir. Araştırma sırasında her iki gruba da aynı şarkılar ve konular öğretilmiş, veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tüm dersler araştırmacı tarafından verilmiştir.

Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan keman çalma gözlem formu, keman çalmaya ilişkin tutum ölçeği, keman çalmaya yönelik özyeterlik ölçeği ve deney grubundaki öğrenciler ile deney süreci sonunda uygulanan görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, Kodaly yönteminin keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, keman çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik özyeterliğin yatkınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effects of the Kodaly method on the primary school students' ability of playing the violin, perceptions of self-efficacy, and attitudes towards playing the violin.

Pre- and post-test research design with a control group was used for this research. Thirteen students who had no education in playing any musical instruments, who were physically suitable for playing the violin and also willing, and who had the skills of mono vocal repetition, melody repetition, rhythm repetition and singing were chosen for the research from the 3rd, 4th and 5th grades in İzmir Yöneliş Private Primary School in the academic year of 2007-2008.

The experimental group (n=7) were educated with the Kodaly method and also given general music education while the control group (n=6) were only given traditional music education one hour per week during the research, and both groups were also given one hour of violin lesson per week. The same songs and subjects were taught to both groups during the research; the data collection instruments were developed by the researcher, and all the lessons were given by the researcher.

The data were collected through the form of observing the students playing the violin, the scale for attitudes towards playing the violin, and the scale for the perceptions of self-efficacy towards playing the violin before and after the experiment, and the interview form was used at the end of the experiment with the students in the experimental group.

The results of the research have discerned that the Kodaly method is significantly more effective in comparison with the traditional music education on the musical dimension of the the skill of playing the violin and the tendency dimension of the attitudes towards playing the violin and of the perceptions of self-efficacy towards playing the violin.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışmada, sanat eğitiminin ‘yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması’ gereğinden yola çıkılarak keman eğitiminde de özellikle çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim alınmasına yönelik, sınırları geniş yöntemlerden yararlanılması düşünülmüştür. Bu bağlamda keman eğitiminin başlangıç aşamasındaki öğretim yöntemlerinde farklı arayışlar ön plana çıkarılmaktadır.

Bu bölümde keman eğitiminde farklı arayışlara girme nedenlerinin ve araştırmaya temel oluşturan konunun irdelendiği problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, denencelere, sınırlılıklara, sayıtlılara, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlar, yaşamının her evresinde müzikle farklı biçimlerde ve niteliklerde etkileşim içinde olmuşlardır. Müzik insanı, toplumsal, kültürel, psikolojik ve sosyal yönden etkiler ve bu etkileşim kişinin estetik düzeyiyle doğru orantılıdır. Kişi, yaşantısına ve birikimlerine uyan, özlem ve gereksinimlerini karşılayan, bunları yansıtan nitelikteki müzikleri alır ve kullanır. Toplum yapısının müziksel açıdan istenilen düzeyde oluşturulması ise, çocuca ve gençliğe uygun, tutarlı ve kullanılabilirliği olan müziklerin yanı sıra, çağdaş, gerçekçi ve ilerlemeye açık bir eğitim sistemiyle mümkün olur (Dinçer, 1988: 445).

Müzik eğitimi bireye küçük yaşlarda verilmesi gereken bir eğitimidir. Çocukların 2–6 yaş arasında müziksel yeteneklerinde hareketlenmeler ortaya çıktığı söylenebilir (Uçan, 1997: 16).

Kodaly, 1948 yılında yapılan UNESCO konferansında, “*Çocukların müzik eğitimi ne zaman başlamalıdır?*” sorusuna, “*Doğumundan dokuz ay önce*” diye cevap vermiştir. Bunun başlangıçta bir şaka olarak algılandığını da 1951 yılındaki *Çocuklar Günü* konuşmasında anlatmış, geçen zaman da ona hak verildiğini göstermiştir. “*Anne çocuğa yalnızca vücut değil aynı zamanda ruh da verir. Anne alkole düşkünse, çocuk bunun etkilerini yaşamı boyunca taşıyacaktır. Bugün için konuşursak, müzik eğitimi çocuğun değil, annenin doğumundan dokuz ay önce başlamalıdır.*” diye eklemiştir (Tufan, 1992).

Eğitim bir değiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen kişilerin davranışlarında bir değişiklik olması beklenir. Eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972: 12). Müzik eğitimi ise; bireyin müziğe yönelik bilişsel, devinışsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Aynı tanımdan yola çıkarak çalgı çalma eğitimi için de; çalgı öğretimi yoluyla bireylerin duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlı uygun bir tanım olarak düşünülebilir.

Eğitim sistemimiz içinde değişik düzeylerde ve değişik alanlarda problemlerin olduğu ve bunların henüz çözülemediği herkes tarafından bilinen bir gerçektir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müzik dersleri genelde kalabalık sınıflarla, ezbere dayalı, öğretmenin öğrencilere doğrudan bilgi aktardığı, çalgı çalma eğitiminin yalnızca belli düzeyde blok flüt ile sınırlandırıldığı, öğretmen ağırlıklı, öğrencilerin pasif olduğu ve yaratıcılıklarını keşfedip sergilemelerine olanak vermeyen bir anlayışla yapılmaktadır. Sözü edilen ortam çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerini geliştirmekten uzak görünmektedir. Bu durumda öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi de mümkün

görünmemektedir. Öğrenilen bilgiler kullanılmadığı için unutulmakta ve her yıl yeniden tekrarlanmaktadır. İlerleyen sınıflarda öğrencinin seviyesine, duygusal yapısına, yaşına hitap etmeyen şarkıların öğretilmeye çalışılması da zevksiz derslerin işlenmesine neden olmaktadır.

İlköğretim okullarında giderek şarkı ya da blok flüt eğitimi haline gelen müzik dersleri çocukların müzik gereksinimlerine cevap veremediği gibi, giderek müzik dersi için birer araç oldukları halde, amaç haline gelmişlerdir (Atalay, 1988: 455). Müzik dersinden hoşlanmayan bir öğrencinin müzikle ilgili başka bir aktiviteye ilgi göstermesi beklenemez.

Ülkemizde çalgı çalmaya yönelik ilgi artıyor gibi görünse de, tüm etkinliklerin SBS ve ÖSS'ye endekslediği bir eğitim sistemi içinde çalgı çalmaya verilen önem gerek aileler, gerekse öğrenciler tarafından giderek azalmaktadır. Çalgısında belli bir düzeye gelen çocuk, SBS ya da ÖSS sınavı gerekçesiyle en azından sınavın yapıldığı bir yıl süreyle çalgıdan uzaklaşmaktadır.

Çalışan yetişkin bir insan, haftalık kırk saatlik iş yaşantısının yanı sıra ortalama olarak elli saatlik de boş zamana sahiptir. Verilecek eğitimin amacı, mesleki bilgi ve beceriler ile birlikte bu elli saatlik boş zamanın da olumlu etkinliklerle doldurulmasını sağlayacak, böylelikle mutlu olacak insan tipi yetiştirmek olmalıdır.

Tüm dünyada önem kazanan müzikle eğitim ya da müzik yoluyla eğitim uygulamaları, temelde müziğin etkili ve verimli bir eğitim aracı olmasından kaynaklanmaktadır.

Müzik Eğitimi

Ülkemizde müzik eğitimi alanında kavramlar, ilkeler ve yaklaşımlar Uçan tarafından tanımlanmış ve belli bir zemine oturtulmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmaların birçoğu da onun oluşturduğu kavramlar, ilkeler ve yaklaşımları temel almaktadır.

Uçan (1997: 30)'a göre müzik eğitimi, “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma”, “bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı belirli değişiklikler oluşturma”, “bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme” sürecidir.

Müzik eğitimi, ağırlıklı olarak temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve düzey bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterir ve her bir çeşide bağlı olarak değişik biçimde adlandırılır. Bu bakımdan Müzik eğitimini ‘Genel Müzik Eğitimi’, ‘Özengen Müzik Eğitimi’ ve ‘Mesleki Müzik Eğitimi’ olmak üzere üç ana türe ayırmak doğru olur.

Genel Müzik Eğitimi

İş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlar. Günümüz genel müzik eğitiminde, daha çok müziği bilgili, bilinçli, görgülü ve duyarlı bir anlayış ve yaklaşımla, haz duyup zevk alarak kullanan ya da tüketen kitleler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Bu uygulamalarda, bireyin müziksel bilgi, görgü, ilgi, istek ve yeteneğini çeşitlendirip zenginleştirerek geliştirmek esastır.

Özengen Müzik Eğitimi

Müziğe ya da müziğin herhangi bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. Özengen müzik eğitimi, ilkokul, ortaokul ve liselerde daha çok, eğitsel müzik kol çalışmaları, seçmeli ses ve çalgı toplulukları, seçmeli koro ve orkestra çalışmaları, seçmeli bireysel ya da toplu çalgı kursları, isteğe bağlı müzik etkinlikleri ve müzik yarışmaları yoluyla gerçekleşir.

Mesleki Müzik Eğitimi

Müzik alanının bir kolunu ya da dalını, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojüğü eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını oluşturur.

Genel, Özengen ve Mesleki Müzik Eğitimi Arasındaki İlişkiler

Uçan (1997: 33)'a göre yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Genel Müzik Eğitimi, Özengen Müzik Eğitimi ve Mesleki Müzik Eğitimi arasında belirli ilişkiler vardır. Müzik eğitiminin kendine özgü bütünlüğü ve çeşitliliği içinde, genellikle genel müzik eğitimi özengen müzik eğitimine, özengen müzik eğitimi de mesleki müzik eğitimine hazırlayıcı konumdadır. Öbür yandan, mesleki müzik eğitimi özengen müzik eğitimine, özengen müzik eğitimi de genel müzik eğitimine dayalıdır. Buna göre genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi arasında az-çok belirgin bir sıralılık ve aşamalık vardır. Ancak bu ilişki, bazı çok özel durumlarda her zaman geçerli olmayabilir. Çok erken yaşlarda alınan mesleki müzik eğitimi, özengen ve genel müzik eğitiminden özengen müzik eğitimi de genel müzik eğitiminden önce başlayabilir.

Genel müzik eğitimi, genellikle özengen ve mesleki müzik eğitimi, genel müzik eğitiminin temelidir. Özengen ve mesleki müzik eğitimi genel müzik eğitiminin temeli üzerine oturtulur. Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi arasında onları birbirinden ayıran kesin sınır çizgileri yoktur. Bunun yerine, aralarında ortak sınır bölgeleri ve belirli kesişim ve örtüşüm alanları vardır. Özellikle örtüşüm ve kesişim alanları, müzik eğitiminin bu üç türü arasındaki ilişkilerin sağlıklı olmasında önemli rol oynar.

Özengen müzik eğitimi, bir yandan genel müzik eğitimine dayalı, öbür yandan mesleki müzik eğitimine hazırlayıcı olması bakımından, her ikisiyle de

doğrudan ilişkili olup hem öncekiyle hem sonrakiyle kesişim-örtüşüm alanlarına sahiptir.

Özengen müzik eğitimi, yapısı, konumu ve öbür iki müzik eğitimi türüyle olan ilişkileri gereği, genel ve mesleki müzik eğitimi türlerine göre daha çok yönlü işlevlere sahiptir. Bu çerçevede, özengen müzikçiler yetiştirirken, bir yandan genel müzik eğitiminin belirli boşluklarını doldurup eksiklik ve yetersizliklerini giderir, öbür yandan da mesleki müzik eğitiminin gerektirdiği belirli ön koşulları (alt yapıları) gerçekleştirir.

Okul veya öğretim basamakları yükseldikçe, müzik eğitimine ayrılan süre arttıkça ve olanaklar iyileştikçe, öğrencinin müziksel performansına ilişkin daha yüksek beklentiler içine girildikçe, müzik öğretiminin kalitesi yükseldikçe, öğrencinin müziksel başarısı arttıkça ve müziksel güdülenmesi yoğunlaştıkça, bazı bakımlardan, uygulanan genel müzik eğitimi özengen müzik eğitime, özengen müzik eğitimi de mesleki müzik eğitime benzeyen, yaklaşan ve hatta dönüşen bir görünüm içine girebilir, böyle bir görünüm kazanabilir (Uçan, 1997: 30–35).

Çalgı çalma eğitimi hem genel hem de özengen müzik eğitiminin ana çalışmalarından birini oluşturur.

Çalgı Çalma Eğitimi

Çalgı Çalma Eğitimi; çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinîşsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir.

Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda müzik eğitimi ya eksik, ya yetersiz ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamaz. Yaylı çalgılar üzerinde öğrenilen belli beceriler, kişinin diğer öğrenme etkinliklerinde de olumlu yansımalar oluşturur. Bilişsel temele dayalı çalgı eğitimi, duyuşsal öğrenme becerilerini fazlasıyla geliştirebileceği gibi, aynı zamanda kol-

vücut eşgüdümünü de geliştirdiğinden, öğrenme etkinliklerinin devinişsel (psikomotor) boyutlarını da kapsayacaktır (Özdemir, 2007: 14).

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin diğere boyutlarıyla özellikle işitme eğitimiyle bağlantı içerisinde. Müzikteki soyut olan sesler çalgı aracılığıyla somutlaşır. Bu konudaki araştırma bulguları (Özdemir, 1982), çalgı destekli müzik derslerinin müziksel işitmeyi, salt ses eğitime dayalı müzik derslerine göre daha çok geliştirdiği doğrultusundadır. Çalgı eğitimi sayesinde öğrenci öğrendiği bütün müziksel bilgileri harmanlayıp onlardan yepyeni ifadeler yaratma olanağı bulur, yaratıcılığını geliştirir. Çalgı çalan çocuklar, müziksel davranışları kazanarak belirli düzeylere ulaşırlar. Ulaştıkları her düzey, yaşantısına olumlu katkılarda bulunur ve kendi yeteneklerini tanıyıp geliştirme olanağı sunar.

İnsan biyolojik bir organizma olarak içinde doğduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle etkileşim halindedir. Birey, kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonunda yeni davranışlar kazanır. Birey açısından sosyalleşme-kültürlenme, toplum açısından ise sosyalleştirme-kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretim sürecidir. Toplum da, kendi sürekliliğini sağlayabilmek için üyelerinin belli özellikleri taşımasını isteyecektir. Bundan ötürü bireyler, hem kendilerinin hem de üyesi buldukları toplumun gereksinimlerini gidermede işe yarayacak belli başlı tutum ve alışkanlıkları kazanmak zorundadır. Bu değerlerin oluşmasında akranların birlikte müzik ortamı yaşamaları zorlayıcı ve hızlandırıcı etki yapmaktadır (Tekin, 1977:2, Uslu, 2007). Bu bağlamda, çalgı çalmanın, çocuğu müziksel açıdan olduğu kadar sosyal açıdan da geliştireceği görülebilir. Çocukların buldukları müziksel ortamlarda başkaları ile işbirliği, etkileşim ve paylaşımları sosyal gelişimlerine katkıda bulunmasının yanı sıra toplum içinde bir yer edinmelerine ve kendine güvenli bir kişilik geliştirmelerinde etken olabilir.

Keman Eğitimi ve Keman Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Ülkemizdeki mesleki –son dönemlerde ise özengen- müzik eğitimi alanlarında uygulanan çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu yaylı çalgılar sınıfı içinde yer alan keman eğitimi oluşturmaktadır. Keman insanın yarattığı en gelişkin ve müziksel anlatım gücü en yüksek çalgıların başında gelir. Kemanın; tek sesli/çok sesli, geleneksel/klasik/modern, ulusal/evrensel, solo / eşlik / orkestral vb. boyutlarda kullanım amaçlarına ve bütün kültürlerde, zengin bir literatüre sahip olması, müzik eğitimi kurumlarında etkili bir eğitim aracı, önemli bir eğitim alanı haline gelmiş olmasının başlıca nedenleri arasında sayılabilir (Yağışan, 2008: 6).

Yağışan (2008)'a göre; Keman çalmayı öğrenmek ve öğretmek, diğer sanat dallarında olduğu gibi bir eğitim sürecini kapsar. Bu eğitim ve öğretimin etkili, başarılı ve kalıcı olabilmesi için, bir takım ilkeler doğrultusunda olması beklenir. Ancak sanat eğitiminin 'yaratıcılığa açık olması ve dar kalıplarla sınırlandırılmaması' gereğinden yola çıkarak, keman eğitiminde de özellikle öğretim yöntemlerinin çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak yeniliklere açık olarak geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda keman eğitiminde öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar ön plana çıkmaktadır.

Keman tekniğinin oluşması, hassaslaşması ve tam olarak ustalaştırılması için gerekli olan anahtar, akıl ile kaslar arasındaki ilişkide, yani beynin verdiği talimatın mümkün olduğu kadar çabuk ve doğru şekilde fiziksel olarak yerine getirilmesi yeteneğinde aranmalıdır. Birçok sanatçı ve öğretmen tarafından göz önüne alınması gereken husus bu olmalı, keman öğretimindeki temel ilke bu düşüncede aranmalıdır (Büyükaksoy, 1997: 2).

Her keman öğrencisi farklı bir kavrama yeteneğine sahip olabileceği gibi keman çalmaya ilişkin fiziksel yatkınlığı da farklılıklar gösterecektir. Diğer taraftan kavrama gücü yüksek bir keman öğrencisinin daha az bir fiziksel yatkınlığa sahip olması, daha az fiziksel yatkınlığa sahip olan bir öğrencinin ise daha yüksek bir

kavrama gücüne sahip olması mümkündür. Bu açıdan keman öğretimi, söz konusu bu farklılıkların dengeli biçimde yönetilebileceği bir içerikte olmalıdır.

Keman öğretimi, teorik ve pratik yönleri bulunan, uygulamaya dayalı, fiziksel ve psikolojik bir süreçtir. Bu güne kadar yaşanan deneyimler sonucunda keman öğretiminin temel ilke ve kuralları oluşmuş, bu konu bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Her öğrenme sürecinde olduğu gibi keman öğrenimi sürecinde de öğrenmenin temel faktörleri rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin bilimsel verilerden yararlanmaya dikkat edilmesi, keman öğreniminde de yol gösterici olacaktır (Tarkum, 2000: 172).

Çocukların büyük çoğunluğunda 2-6 yaş arasında müziksel kıvılcıklar görülür. Hızlı bir gelişim çizgisi göstererek 10 ve 11. yaşlarda yüksek bir noktaya ulaşır. Çocukların 9 ile 12. yaşları arasını içine alan dönem, müzik davranış bilimcilerine ve müzik eğitimcilerine, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görülür. Bu durum, bu dönemdeki müzik eğitimine özel bir anlam ve önem kazandırır (Uçan, 1997: 16). Çocuklar arasında bireysel farklılıklardan çok, benzerlikler söz konusudur. Bununla bağlantılı olarak, bu dönemdeki müzik eğitimi genellikle bireysel farklılıklar üzerine değil, daha çok bireyler arası benzerlikler üzerine kurulmalıdır.

Keman eğitimi de çalgı eğitiminin alt boyutlarından biridir. Yukarıda sözü edilen dönem, keman eğitimi için bir daha telafi edilemeyecek düzeyde önemlidir ve uygun başlama dönemi olarak kabul edilebilir.

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde keman eğitimi veren okullardan biri batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarıdır. Bu konservatuvarların bazıları keman eğitimini kendi bünyelerindeki ilköğretim okullarında verirken, bazıları da açtığı kursiyer eğitimi programlarında işitme eğitimi ile paralel yürütmektedir. Diğer bir eğitim alanı ise özel kurslardır. Bu kurslarda ise genellikle yaş, fiziksel uygunluk, işitme becerisi vb. kriterler göz önüne alınmadan, istekli her öğrenciye kurs olanağı tanınır.

Keman eğitimi başlangıcından itibaren öğrenci için çok zor bir eğitim sürecidir. Kemanın perdesiz bir çalgı oluşu, yay kullanımı ve keman çalımında yapılması gereken hareketlerin günlük yaşamda başka hiçbir alanda kullanılmaması, dolayısıyla vücudun bu hareketlere kolay adapte olmaması gibi etkenler, kemana başlangıç aşamasından itibaren öğrenilmesi zor bir çalgıya dönüştürmektedir.

Birçok keman öğrencisi bu zorluklardan dolayı henüz başlangıç aşamasında keman çalmayı bırakır, ya da başaramayacağını düşünür. Bu zorlu dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılması, öğrencinin ilerlemesi açısından son derece önemlidir.

Keman eğitiminde mevcut sorunlardan biri de keman metotlarının yazıldığı puntolarla ilgilidir. Başlangıç düzeyindeki metotların çok azı büyük puntolarla yazılmıştır. İlköğretim düzeyindeki çocuklarda gelişim dönemleri çocuktan çocuğa farklılıklar gösterebilir ve öğrencilerin bir kısmında görme duyusu henüz normale dönmemiş olabilir. Bu durum küçük puntoları okumakta zorluk çekmelerine neden olabilir.

Keman öğrenim sürecinde de sürekli başarı ya da sürekli başarısızlıktan söz etmek mümkün değildir. Başarı, başarıların ve başarısızlıkların içinde bulunduğu uzun bir süreci kapsar (Tarkum, 2000: 170). Öğrencinin başarılı olması, yaptığı işe karşı geliştirdiği tutum'u, özyeterliliğini, özgüvenini, güdüsünü ve çalışmalarının devamlılığını önemli bir şekilde etkiler. Başarı, ancak öğrencinin başarısızlıkları karşısında yılmadan çalışması ile mümkün olur. Bu koşullarda da verilen eğitimin niteliği çok önemlidir.

Bu aşamada çocuklar için güdü çok önemlidir. İlköğretim dönemi çocuklarının fiziksel ve bilişsel gelişimleri göz önüne alınırsa, bu durumun çalgı eğitimi açısından büyük bir sorun olduğu görülebilir. Sözü edilen noktalar ancak yoğun, sürekli, düzenli, dikkatli ve kontrol isteyen çalışmalarla aşılabılır.

İlköğretim Çocuklarının Fiziksel Gelişimi

Son çocukluk dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde sindirim, solunum, duyu, iskelet, boşaltım gibi sistemler, gelişimlerini devam ettirirler. Baş büyümesi bir sonraki dönem olan ergenlik döneminde de büyümesini sürdürür. Bu dönemdeki büyüklüğü yaklaşık 1/8 oranındadır. Beyin ise 14 yaşından sonra hiç büyümmez.

İlk çocukluk dönemi ya da okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde, çocukların gözleri ıraksak olduğu için küçük puntolu kitaplarla ilgilenmezler. Bu döneme geldiklerinde görme duyumları normale dönmeye başlar. Ancak her çocuktaki gelişim farklı olabilir. Altı yaşından itibaren başlayan süt dişlerinin dökülüp yerine kalıcı dişlerin çıkması işlemi 13–14 yaşlarında tamamlanır. Kızlar kemik gelişiminde erkeklerden önde oldukları için kalıcı dişlerin tamamlanması da erkeklerden bir yıl önce olabilir. Ancak kızlardan daha hareketlidirler ve bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler. Özellikle ilköğretimin ilk üç sınıfındaki çocuklar koşma, oynama, tırmanma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerileri rahatlıkla gerçekleştirirler. Bu dönemde özellikle erkek çocuklarda ince kas koordinasyonunda sorunlar vardır. 10–11 yaşlarına doğru ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılı ve buna bağlı olarak, ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar (Deniz, 2007: 70).

Boy ve kiloda bir önceki döneme göre düşüşler görülür. 9 yaşına kadar erkekler daha uzun ve ağır iken, 10 yaşından sonra kızlar erkeklerden daha hızlı kilo alır ve boyları da daha hızlı uzar. İskelet ve kemik sisteminde meydana gelen hızlı değişimler nedeniyle ağırlardan şikâyetçi olabilirler (Senemoğlu, 2007: 26). Kol ve bacaklar henüz ağır işler yapmaya hazır değildir. Küçük kas hareketleri oldukça gelişmiştir. Bu nedenle ince kas hareketlerini gerektiren, ince kalemle yazı yazmak, çalgı çalmak gibi işleri yapabilirler. Bir önceki dönemde topu bütün vücuduyla tutarken, bu dönemde elleri ve parmakları ile tutabilir. Bu gelişim özellikle 4–5. sınıfta motor kasların devreye girmesiyle ilgilidir.

Bu dönemde iç salgı bezlerinin büyük rolü vardır. Sözcümlü troid bezi yeterince salgı salgılamazsa çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi yavaşlar, çocuk

edilgen ve tembel olur. Ayrıca bağırsakları tembelleşir, sindirim güçlüğü çeker. Karmaşık birçok beceri kazanılmasına rağmen ilerleme yavaş olduğundan dikkati çekmez.

Yukarıda sözü edilen, ilköğretim öğrencisinin fiziksel özellikleri göz önüne alınırsa müzik eğitimi ve keman eğitimi için aşağıdaki ipuçları sıralanabilir:

- Büyüme hızlı bir şekilde devam ettiği için çalgı eğitimi alan çocuğun, elindeki çalgı ile büyümesi söz konusudur. Bu durumda büyüme ve gelişme çalgıya göre olacak ve çalgı adeta vücudun bir parçasına dönüşecektir.
- Bu dönemde çocuğun kullandığı çalgının boyutu çok önemlidir. Seçilen çalgı çocuğun fiziksel ölçüleri ile uyumlu olmalı, büyük ya da küçük olmamalıdır. İleri yaşlarda görülen sol el 4. parmaktaki kasılmalar ya da vücuttaki sertlik, yaydaki dengesizlik gibi birçok olumsuz davranışın sebebi, çocuğun uygun büyüklükte olmayan çalgı ile çalışmasının sonucu olarak karşımıza çıkabilir.
- Gözlerdeki gelişme dikkate alınmalı ve büyük puntolu notalarla çalışmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenciler, ergenlikteki ses değişimi henüz başlamadığı için ses sınırlarına uygun şarkıları rahatlıkla ve çekinmeden seslendirebilirler.
- Kız ve erkek çocuklardaki fiziksel gelişim farklılıklar göstermektedir. Erkek çocukların kas koordinasyonundaki gecikme dikkate alınmalı, çalacakları parça ve etütler buna göre seçilmelidir.
- İskelet ve kas gelişimindeki hızlılık ağırlara neden olabilir. Öğretmen bu durumu göz önüne almalı ve anlayışla karşılamalıdır.

- Çocuklar bu dönemde oldukça hareketli ve enerji doludur. Yerinde duramaz, sürekli koşar ve tırmanır, aynı yerde durmaktan sıkılırlar. Çalışma süresinin uzunluğu ve çalışma mekânı seçilirken bu şartlar göz önüne alınmalıdır.

İlköğretim dönemi çocukların fiziksel özelliklerinin yanı sıra bilişsel özellikleri ve kişilik yönünden de önemli gelişimleri yaşadıkları bir dönemdir. Öğretmenin çocuğun bu özelliklerini bilmesi ve ona göre davranması gereklidir (Senemoğlu, 2007; Çelik, 2007; Küçükkaragöz, 2004; Akman; Erden, 2007).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Gelişim Dönemleri

İsveçli psikolog Jean Piaget, insanın bilişsel evrelerini bölen yaklaşımlarını geliştirirken ünlü Amerikalı eğitimci John Dewey'in görüşlerinden etkilenmiştir. Dewey'e göre insan kendi eylemleriyle yaparak öğrenir. Bunun için de insana gerekli öğrenme fırsatları sağlanmalıdır (Aydın, 2003: 42–43).

Piaget'ye göre, çocuk dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif role sahiptir. Ayrıca değişik yaştaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2007: 32). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre çocuk dört ana gelişim döneminden geçer;

- Duyusal-Hareket Dönemi (0–2 yaş)
- İşlem öncesi evre (2–7 yaş)
 - Sembolik İşlem Dönemi (2–4 yaş)
 - Sezgisel İşlem Dönemi (4–7 yaş)
- Somut İşlemsel Dönem (7–12 yaş)
- Soyut İşlemsel Dönem (11 yaş ve sonrası)

Somut İşlemsel Dönem (7–12 yaş)

Yukarıdaki gelişim dönemlerinden ilköğretimin birinci kademesine karşılık gelen evre somut işlemler dönemidir. Somut işlemler dönemi soyut düşünme ve

işlem öncesi evre arasında bir geçiş dönemi olarak yer alır. Piaget'ye göre bu dönemde çocuk son derece etkin zihinsel beceriler geliştirir.

Tüm dünyada çocukların somut işlemler döneminde okula başlaması rastlantı değildir. Bu dönemde bazı işlemleri zihinsel olarak yapabilecek durumdadırlar (Senemoğlu, 2007: 47). Çocuklar bu dönemde sıralama ve karşılaştırma işlemleri için şemaları geliştirirler. Nesnelere renk, uzunluk, yapıldığı madde gibi farklı özelliklerine bağlı olarak sınıflandırabilirler. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı, başkaları açısından da görebilirler. Ancak bu dönemde, düşünme süreçleri çocuk tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise çözemezler. Soyut kavramları, çevresindeki model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar (Senemoğlu, 2007: 47–48).

Küçükkaragöz (2004)'de özet olarak değerlendirilirse aynı konuyu, şöyle ele almaktadır;

5–12 yaşlarını kapsayan somut işlemsel dönem, okul çağı olarak ele alınabilir. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler gösterir; olayları diğer insanların gözünden görmeye başlar, kitlenin değişmezliği, sınıflandırma, cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayrımı gibi konularda oldukça gelişir.

Çocuklar ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde mantıksal kurallarla düşünebilirler. Piaget'nin bu döneme somut işlemsel dönem demesinin nedeni, çocuğun mantık yeteneklerini somut nesne ve yaşantılar üzerine uygulayabilmesidir. Soyut düşünebilmesi daha sonraki yaşlarda olacaktır. Somut işlemsel dönem, işlem öncesi dönemlerden iki temel özelliğin edinilmesi ile farklılaşır. Bunlar ileri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşmedir.

Geriye dönebilirlik, çocuğun problem çözerken hem ileri hem de geriye doğru düşünebilmesi özelliğini yansıtır. İşlem öncesi dönemdeki çocuk yalnızca öğrendiği sıra ile ileriye doğru tanımlama yapabilirken, somut işlemsel dönemdeki çocuk ileri,

geri ve karışık bir tarzda tanımlar verebilir. Eski dönemlere kıyasla belirli bir merkeze bağlı kalmazlar. Yaptıkları işin yalnızca bir yönüne odaklanmazlar. Bir nesnenin birden çok özelliğini göz önünde bulundurarak tahminde bulunabilir, özelliklerden yalnız birini tek merkez olarak ele almazlar.

Geriye dönebilme ve merkeziyetsizlik özellikleri çocuğun bu dönemdeki birçok bilişsel yeteneğinin gelişmesini sağlar. Bunlardan en önemlileri korunum ve çoklu sınıflama yeteneklerinin gelişimidir.

Korunum, maddelerin geçirebileceği görüntüsel değişimlere rağmen sabitliğine ve değişmezliğine olan inançtır. Korunum ilkesi yoluyla çocuklar düşüncede bazı önemli bileşenleri kazanmış olurlar.

Ayniyat, bir şey eklenmediği ya da çıkarılmadığı sürece miktar değişmezliğidir.

Telafi, bir boyutta olan değişikliğin bir diğer boyutta da değişim oluşturması özelliğidir. Bu özellik çocukta merkeziyetsizlik yeteneğinin sonucu olarak gelişir.

Dönüşebilirlik ilkesinde ise görüntüsel değişiklikler üzerinde odaklanmıştır. Görüntüsel değişiklik tekrar eski haline dönüşebilir. Çünkü miktar değil görüntü değişmiştir.

Çoklu sınıflama, bir nesneyi birden fazla özelliğine göre sınıflandırma yapabilme yeteneğidir. Somut işlemsel dönemdeki çocuk, bir nesnedeki benzerlikleri ve farklılıkları göz önüne alarak sınıflandırma yapabilir.

Senemoğlu (2007: 35)'na göre, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili önemli kavramlardan biri de "şema"dır. Şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünyayla baş etme yolları, yapıları olarak düşünülebilir. Şema, yeni gelen

bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder.

Yapılar, sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma sonucunda değişir, yeniden organize edilir. Bir yaş çocuğunun şemaları ya da yapıları, dört yaş çocuğunun yapılarından farklılık gösterir. Bu farklılığı çocuğun davranışlarında gözlemek mümkündür.

Yukarıda sözü edilen, ilköğretim öğrencisinin bilişsel özellikleri göz önüne alınırsa müzik eğitimi ve keman eğitimi için aşağıda sıralanan ipuçları dikkat çekicidir;

- Çocukların en etkin zihinsel beceriler geliştirdiği dönemdir. Müzik ile olan ilgileri hem diğer zihinsel becerilerinin gelişmesine hem de müziksel becerilerinin hızla gelişmesine olanak sağlayabilir.
- Bu dönemde öğrenilen davranışlar kalıcıdır. Keman eğitimi ve müzik eğitimi için kalıcı davranışların oluşturulabileceği uygun bir dönem olarak düşünülebilir.
- Çocuklar bu dönemde somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebildikleri görölmektedir. Müziksel kavramları öğretirken olabildiğince somutlaştırmak ve davranışa dönüştürmek, anlama ve uygulama becerilerinin gelişmesi açısından son derece önemlidir.
- Geriye dönebilme ve merkeziyetsizlik özellikleri, yaptıkları işin bir yönüne odaklanmamalarını sağlar. Yay uzunluğunu, ses süreleri ile ilişkilendirebilmek ya da yaya uygulanan baskı ile elde edilecek ses gürlüğü açısından gerekli ipuçlarını yakalamalarını sağlayabilir.

- Korunum, ayniyat, dönüşebilirlik ve telafi özellikleri, sesin süresi ve gürlüğünün yanı sıra, bu kavramların nasıl elde edilebileceği konusunda beceriler kazanmalarına olanak sağlayabilir.
- Çoklu sınıflama özelliği kavramları karıştırmamasına yardımcı olur. Sözelimi tempo ve gürlük kavramlarının ayrı şeyler olduğunu anlayabilir.

Sözü edilen özellikler göz önüne alındığında, geleneksel keman eğitiminin yapılandırılırken çocuğun bu özellikleri dikkate alınmadığı için, ders sisteminin bu özelliklere ters düştüğü görülür. Geleneksel keman eğitiminde ders bir odada, yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında geçer. Bu durum çocuğun hareketli olmasına izin vermez, çabuk sıkılma ve motivasyon düşüklüğüne yol açarak verimin düşmesine sebep olabilir.

Çocukların kendine özgü düşünüş biçimleri olduğu bu dönemde derse giren öğretmenler, çocukların özelliklerini ve problemlerini iyi bilmelidir. Bu özellikler somut düşünme, kendi dünyasında yaşama, bireysellik, hareketlilik, olayları bütün olarak görme, dikkat sürecinde sınırlılık ve zaman kavramının yeterince gelişmeyişiştir (Köken, 2003: 141). Çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişim özellikleri, ilköğretim düzeyinde kemana başlayan çocukların geleneksel keman eğitiminde zorlanabileceklerini göstermektedir. Çünkü çocukları bekleyen davranışlar ile fiziksel ve bilişsel gelişim özellikleri birbiriyle çelişmektedir. Çocuğun yapmak zorunda olduğu egzersizler, çocuğa göre düzenlenmediğinden çocuğun kemandan soğumasına neden olabilir.

Her insan, yeni bir işe başladığında az çok güçlüklerle karşılaştığında sıkılır ve yaptığı iş ona tatsız gelir. Ancak üzerinde yoğunlaşıp, yeterlik kazandıkça tavrı değişecek, ilgisi giderek artacak ve etkinliğe giderek daha hızlı katılmaya başlayacaktır. Başlangıçta zayıf olan ilgi, kendini zorlayıp yeteneğini geliştirme isteğiyle kuvvetlenir. Yeterlik kazandıkça uğraştığı konunun birçok yönü, son derece

ilgi çekici ve heves uyandırıcı olmaya başlar (Tarkum, 2000:172, Kantarcıoğlu, 1998: 192).

Keman öğretimi, teorik ve pratik yönleri bulunan, uygulamaya dayalı, fiziksel ve psikolojik bir süreçtir. Bu güne kadar yaşanan deneyimler sonucunda keman öğretiminin temel ilke ve kuralları oluşmuş, bu konu bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Her öğrenme sürecinde olduğu gibi keman öğrenimi sürecinde de öğrenmenin temel faktörleri rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin bilimsel verilerden yararlanmaya dikkat edilmesi, keman öğreniminde de yol gösterici olacaktır (Tarkum, 2000: 172).

Yapılacak yeni çalışmalar elbette yüzyıllardır süregelen bilimsel temellere oturmuş bir sistemi küçümsemek ve onu değiştirmeye uğraşmak değildir. Öğrenme sürecini öğrenci için yaşına uygun, daha eğlenceli bir hale getirerek karşılaştığı problemleri kolayca çözmesine yardımcı olmak ve bu problemler karşısında neler yapabileceğini düşünmesini sağlamaktır. Bu sürecin sağlıklı gelişmesinde aktif öğrenme, öğretmen ve öğrenciye önemli açılımlar sağlar.

İlköğretim dönemi fiziksel, bilişsel ve kişilik gelişim özellikleri, çağımızın gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirme konusunda ilköğretim döneminde uyulması gereken eğitimin nasıl nitelikler taşıması gerektiği konusunda önemli ipuçları içermektedir. Aktif öğrenme yaklaşım ve yöntemleri bu gelişim kuramlarının uygulanmasına olanak vermektedir.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorladığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu gibi kararları öğrenen almalıdır. Öğrenme sürecinde, öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği, ne kadar öğrendiği, eksiklerin neler olduğu, nasıl yoğunlaşacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı, öğrenme süreçlerinin amaçları ile ilgili bir dizi karar alınır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde bu kararları öğretmen alırken, aktif öğrenmede bu kararlar öğrenci tarafından alınır (Sönmez, 2003: 114). Kuşkusuz, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması, öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin sürece karışmaması anlamında da değildir. Aktif öğreten öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, fikir vermek, rehberlik yapmak ve onların gelişimlerini gözlemlemektir. Öğrencilerin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır. Burada söz konusu olan, öğretmenin öğrenciye kendi kararlarını dayatması, onun öğrenmesi ile ilgili kararları onun yerine almamasıdır (Açıkgöz, 2003: 34). Tablo 1’de aktif öğrenmenin koşulları görülmektedir.

Tablo 1
Aktif Öğrenmenin Koşulları

Koşul 1	Örnek
Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararları alması, öz düzenleme	Nasıl öğreneyim? Nereyi öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanmalıyım? Zamanımı nasıl kullanayım?
Koşul 2	Örnek
Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işler.	Bilgiyi keşfetme, Soru sorma, Karşılaştırma yapma, Açıklama yapma, Örnek bulma, Anlam çıkarma, Önceki öğrenilenlerle bağ kurma, Değerlendirme, Çıkarımda bulunma.

(Açıkgöz, 2003: 20)

Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntem ve Yaklaşımları

Müzik eğitiminde çağdaş yöntemler olarak kabul edilen Orff-Schulwerk, Dalcrose Yöntemi, Suzuki Yöntemi ve Kodaly Yöntemi, aktif öğrenmede sözü edilen; öğrencinin “öğrenmesi ile ilgili kararları alması ve “zihinsel yeteneklerin kullanmaya zorlanması gibi iki önemli koşulu yerine getirmektedir. Bu sebeple müzik eğitiminde aktif öğrenme yöntemleri olarak kabul edilebilir.

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilen Orff-Schulwerk, bugün gelişmiş ülkelerdeki müzik derslerinde oldukça yaygın kullanılan pedagojik bir yaklaşımdır. Temelinde yaşayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran ve tüm duyular tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir (Tekin, 2007: 22) Orff yaklaşımı; müzik, bedensel hareket ve konuşma becerilerinin temelinde ritim ögesi ile birleştirilmesi ilkesine dayanır. Ritim ve bedensel harekete verdiği önem açısından Dalcrose Eurhythmic yöntemine Kodaly'den daha yakın olan Orff yaklaşımında yürüme, atlama, koşma, zıplama gibi temel bedensel beceriler, tıpkı Eurhythmic yönteminde olduğu gibi müziksel öğeleri ve ritimleri ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Özmenteş, 2005: 108)

İlk deneyimlerini 1903 yılında, Cenevre'de gerçekleştiren Dalcrose, insanın sahip olduğu yeteneklerin tümünü ya da mümkün olduğu kadar çoğunu aynı anda ortaya çıkaracak etkinliklerin gerekliliğine inanmaktadır. Sistemi üzerinde çalışırken, öğrencilerin nota değerlerine kendiliklerinden bir şeyler eklediklerini keşfetmiş, doğal ritimlerin çocukların el kol hareketlerinde, yürüyüşlerinde, koşmalarında var olduğunu hissetmiştir. Doğuştan var olan bu yeteneğin, bir duyarlılık olarak geliştirilmesi, Dalcrose'un düşüncelerinin temelini oluşturmuştur.

Suzuki Okulu, Dr. Shinichi Suzuki tarafından yaratılmış ve bütün dünyada müzik eğitimcileri tarafından kabul görmüş bir okul öncesi müzik öğretim yöntemidir. Bu metot pek çok okul öncesi programından, çalgı eğitimini yeteneği hangi düzeyde olursa olsun, küçük yaştaki çocuklara öğretmeyi hedeflemesi

bakımından farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, Suzuki Metodu diğer okul öncesi müzik programları gibi grup içinde öğretim yerine bire-bir öğretim (bir öğrenci, bir öğretmen) üzerine yoğunlaşmaktadır.

Suzuki metodunun ana amacı, çocukların müzik yoluyla bir bütün olarak yetiştirilmesidir. Dr. Suzuki bütün hayatı boyunca çocukların müzikal algılama yolu ile güzelliğin farkına varmalarını ve onların insanlara saygı duymalarını sağlamayı hedeflemiştir. Suzuki'nin felsefesine göre, çocuklar gelişim süreci içerisinde kendine güvenen, inanan, zor şeyleri denemeye kararlı, disiplinli, yoğunlaşabilen, müzikten her zaman hoşlanan, yetenekli ve müziğe karşı duyarlı bireyler olabileceklerdir. Ancak, bu hedeflerin yanı sıra pek çok Suzuki öğrencisi verilen eğitim sonucunda çok iyi düzeyde profesyonel müzisyenler olmuşlardır.

Suzuki yönteminin amaçları genel olarak şöyle özetlenebilir:

- Çocuklara 3 veya 4 yaşlarında başlamak üzere çalgı eğitimi vermek.
- Sürekli olarak, mümkünse doğumdan itibaren çocuklara müzik dinletmek.
- Çalgı eğitimine başladıktan sonra nota eğitimine geçmek.
- Verilen aktiviteleri her gün sürekli olarak tekrarlatmak (Suzuki çocuklara “sadece yemek yediğiniz günler çalışın” diye tavsiyede bulunmuştur).
- Doğal bir yolla başkaları ile ve başkalarının önünde müzik yapmak.
- Diğer öğrencilerin derslerini izlemek ve haftada bir kez grup dersi yapmak.
- Aile işbirliğini sağlamak.
- Pozitif bir öğrenme ortamı hazırlamak.
- Çocukların, evlerde küçük, konser salonlarında ise büyük boyutlarda konserler vermelerine olanak sağlamak.
- Eğitilmiş öğretmenlerin vereceği yüksek standartlarda eğitim sağlamak.
- Dünyanın dört bir tarafındaki Suzuki öğrencileri ile müzik dili aracılığı ile sosyal bir iletişim kurabilmek.

Anadili yaklaşımında müzik dinlemek Suzuki metodunun ilk ve en önemli elementi olmuştur. Çocuklar doğdukları andan itibaren annelerinin konuşmalarındaki nüansları sürekli olarak dinleyerek ve taklit ederek, doğal ve akıcı bir şekilde

konuşmayı öğrenirler. Çocuklar anadili yaklaşımında olduğu gibi müzikal bir çevre içinde yaşarlarsa, müzikal eğitimlerinde de aynı sonuçlar alınacaktır (Tecimer, 2005: 115).

Taklit etkinliklerini kapsamayı, ezber yöntemini kullanması ve eğitsel programların birebir uygulanmasını gerektiren Suzuki yöntemi, yaratıcılığı geliştirmedeği gerekçesiyle zaman zaman eleştirilere hedef olmuştur.

Kodaly yöntemi çocukla anlayabileceği bir dil konuşur. Form, armoni, tempo, nüans gibi konular, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır. Beş yaşındaki bir çocuk, müziğin tüm öğelerini nasıl kendi kapasitesine uygun olarak öğreniyorsa, aynı şekilde sekiz yaşında bir çocuk ya da yetişkin bir insan da kendi kapasitelerine uygun olarak, gittikçe karmaşıklaşan bir yapıyla öğrenirler. Çocuk fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve estetik yönlerden geliştikçe, müzikteki gelişimi de onu daha karmaşık kavramları öğrenecek ve becerileri gerçekleştirebilecek düzeye getirmektedir.

Aktif öğrenme konusunda öğretmen için söylenenleri, Kodaly yöntemindeki öğretmen için de söylemek mümkündür. Kodaly öğretmeni, çocuklar için bir model oluşturmaktadır ve asla engelleyici bir unsur konumunda değildir. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım ederek, övülmeyi hak edenleri överek, böylece sınıfın tümünün dikkatini öğrenme işlemine çekip, öğrenme sürecini yönlendiren rehber durumundadır. Yeni öğrenilen bir konuyu doğrudan tanımlama yolu Kodaly öğretmenin kullanacağı bir yöntem değildir. Yeni konu, öğrencinin anlayacağı şekilde açıklanır ve öğrenci eski bilgilerinin ışığında yeni bilgiyi alarak yeni şemasını oluşturur (Yıldırım, 1995: 89).

Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Öğretmene ve Öğrenciye Sağladığı Açılımlar

Müzik eğitiminde öğrenci merkezli, kendi stratejilerini kullanarak öğrenme işini öğrencinin kendisinin üstlendiği yaklaşım ve yöntemler, bize geleneksel müzik derslerine göre yaratıcı, özgüvenli bireylerin yetişmesinde açılımlar sağlamaktadır. Tablo 2' de geleneksel müzik sınıfıyla aktif sınıfın karşılaştırılması yer almaktadır (Bilen ve diğer, 2003).

Tablo 2
Aktif Sınıf İle Geleneksel Sınıfın Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde vb. oturabilirler. Sınıfın önü arkası belli değil, aynı anda her köşede etkinlik sürmekte, hareketli, sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar. Açıklar, örnekler verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not tutar, aktarılan bilgiyi ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı
Müzik Bilgileri	Müzikten bilgiye ulaşılır	Bilgiden müziğe ulaşılır
Çalgı ve Materyal	.Çok çeşitli ritmik ve ezgisel çalgı kullanılır. Ses veren her türlü materyal (görsel ve işitsel), öğrenme aracı olarak kullanılır.	Çalgı ve materyalde çeşitlilik azdır.
Ritmik ve Ezgisel Çalışmalar	Her türlü ses veren materyal, bedenın birçok yeri (el, kol, diz bacak omuz, yanak, vb.) ritmik eşliklemelerde kullanılır. Solfej eğitiminde hem tonal duygu, hem seslerin yüksekliklerini düşünme gelişimini sağlayan yaklaşımlar izlenir	Ritmik çalışmalar öğrenilen şarkıya elle, ayakla ritim eşliği yapma ile sınırlıdır. Solfej eğitiminde izlenen yaklaşım nota okuma, öğretmenin çalgısının ve sesinin desteği ile kulaktan nota okumadır.
Oyun – Dans	Beden dilini kullanmaya yönelik doğaçlama danslara ve çocuk oyunlarına yer verilir.	Beden dilini kullanmaya yönelik doğaçlama danslara ve çocuk oyunlarına yer verilmez.
Yaratıcılık	Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır. — Ritmik, ezgisel dans ve doğaçlamalarına — Şarkılara oyun figürü oluşturmaya — Müzikli dramatizasyon etkinliklerine yer verilir.	Yaratıcı öğrenme ortamı yoktur.

(Bilen ve diğer, 2003).

İlköğretim öncesi ve ilköğretim çocuklarının doğasına uygun düşen Kodaly yöntemi, hareket, dans ve dil ile bağlantılı bir aktif öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir. İçerik ve uygulamaları, müzik öğretimindeki tüm unsurları kapsar. Çocuk gelişimine göre oluşturulmuş tutarlı ve dengeli programıyla, başlangıçtan çok üst seviyelere dek kullanım alanı bulabilen, en gelişmiş genel müzik eğitimi olarak düşünülmektedir. Macaristan'da ortaya çıkışının ardından, birçok gelişmiş ülkede yaygın olarak kullanılır hale gelmesi de bunun en önemli kanıtıdır.

Kodaly Yöntemi

Kodaly Yöntemi, Macaristan'da 1940–1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly, meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen bir müzik eğitimi yöntemidir. Kodaly yönteminin en önemli özelliği, kendisinden önce ortaya çıkmış olan farklı yöntemleri tutarlı bir bütün olarak kendi bünyesinde toplamış olmasıdır. Yöntemin hedefleri, felsefesi ve prensipleri Kodaly'ye aittir (Choksy, 1986: 70; Akt. Yıldırım, 1995: 24). Bu bölümde Choksy (1986)'nin çalışmaları özetlenmiştir.

Kodaly Yönteminin Felsefesi

Bir dili konuşup yazıp anlayabilen her insan, müziğin dilini de aynı oranda öğrenmeye yeterlidir. Müzik okur-yazarlığı, seçilmiş ufak bir azınlığın becerisi olmamalı, aksine tüm insanlığın genel bilgisinin, kültürünün bir parçası olmalıdır. Daha birkaç yüzyıl önce okur-yazar olmak yalnızca elit bir tabakanın ayrıcalığı durumundaydı. Sıradan insanların okumak gibi asil bir işi başaramayacaklarına inanılırdı. Bugün ise, evrensel bir boyut kazanmış olan okur-yazarlığın hâkim olduğu bir dünyada bu eski düşüncelerin anlamsızlığı ortadadır. İnsanların nota okumaya, sözcük okumaktan daha az yetenekli olduklarını düşünmek için hiçbir sebep yoktur. Nota okumak da sözcük okumak gibi öğretilen bir yetenektir. Eğer müzik dili daha yaygın ve bilinen bir dil olursa, müzikten alınan zevk artacak, bununla birlikte elbette yaşama zevki de artacaktır.

Şarkı söylemek müzisyenlik için en sağlam temeldir. Çocuk müzik eğitiminde ana gereç, herhangi bir çalgı değil, çocuğun kendi sesidir. Çocuklar çok küçükken bile müziği andıran (müzikal) sesler çıkarırlar. Şarkı söylemek, bir çocuk için

konuşma kadar doğal bir eylemdir. Bu doğal yeteneği kullanmak, herkesin sahip olduğu bir çalgı olan sesi eğitmek ve geliştirmek, hem etkili hem de kolaydır. Bu yolla edinilen müzik bilgileri daha kalıcı ve değerli olur.

Müzik eğitiminin etkili olabilmesi için küçük yaşlarda başlaması gerekir. Macaristan'da iki yaşın altındaki çocuklarla yapılan çalışmalar, her gün şarkı söyleyen çocukların, konuşma ve müzik yeteneklerinin, çevrelerinde müzik olmayan çocuklara oranla çok daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Genel eğitimin küçük yaşlarda başlamasının önemi bilinmektedir. Müzik eğitimi için bunun önemi daha da büyüktür.

Konuşmada kullanılan anadil, müzikte de bir araç olmalıdır. Dil ve müzik, halk şarkılarında özel bir uyum içerisindedir. Dilin doğal vurgularını şarkının ritmi yansıtır. Öyle ki çocuk, ezgi ve sözcükleri öğrenmekle kalmaz, konuşma dilinde de akıcılık ve anlama yeteneğine sahip olur.

Anonim veya bestelenmiş olsun, eğitimde kullanılan müzik, yüksek sanat değeri taşımalıdır. Halk şarkıları, çocuklara kültürel bir kimlik vermelerinin yanı sıra, geçmişin sürekliliğini de sağlar.

Müzik, ders izlencesinin iskeletini, yani eğitimin temelini oluşturmaktadır. Müzik, çocuğun her türlü gelişmesine (fiziksel, duyuşsal, bilişsel, estetik), diğer konu ve kavramlardan daha fazla katkıda bulunur. Kodaly prensiplerine göre eğitim yapılan yerlerde çocukların, diğer çocuklara oranla derslerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda müziği temel ders olarak alan öğrencilerin, müziği yardımcı ders olarak alan sınıflara oranla daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu üstünlük özellikle okuma ve matematik alanlarında kendini göstermektedir. Ancak müziğin temel ders olarak okutulmasındaki amaç, çocukların matematik ve okuma derslerinden yüksek not almalarını sağlamak değildir. Gelecek kuşaklara daha dolu bir yaşam sağlamak, ileride hayata atıldıklarında, çalışan bir insanın, ortalama olarak sahip olduğu haftalık elli saatlik boş zamanını olumlu etkinliklerle doldurmasına yardımcı olmaktır. Eğitim, insanları

ortalama olarak haftalık kırk saatlik çalışma hayatının yanı sıra, bu elli saatlik boş zamanı doldurmaya da hazırlamalıdır.

Kodaly Yönteminin Amaçları

- Her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup yazıp üretecek hale getirmek.
- Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları vb.)
- Çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgidan kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır.

Kodaly Yönteminin Araçları

Kodaly yönteminde kullanılan araçlar;

- Tonik Sol-Fa (Tonic Sol-Fa)
- El İşaretleri (Hand Signs)
- Ritim Süresi Heceleri (Rhythm Duration Syllables)'dir.

Yöntemin ileri aşamalarında başka araçlar da kullanılır. Ancak bu üç araç, Kodaly öğretmenlerinin her aşamada öğrencilerine müziği okutup yazdırabilmeleri için kullandıkları temel araçlardır.

Tonik Sol-Fa

Tonik Sol-Fa bir heceler sistemidir. Yöntem ilk kez, İngiliz müzik eğitimcisi Sarah Glover (1785-1864) tarafından oluşturulmuştur. Glover, Fransız rakamlı müzik eğitimi yönteminin rölatif esasından faydalanmış, ancak birden yediye kadar olan rakamlar yerine, nota isimlerinin ilk harflerini almıştır. Daha sonra İngiliz rahip John Curwen (1816-1880), bu yöntemi daha kullanılabilir hale getirmiş, oğlu John Spencer (1847-1916) de bu metodu yayınlamıştır (Yönetken, 1952: 89). Bu yöntem halen İngiliz okullarında kullanılan temel müzik eğitimi sistemlerinden biridir. Glover-Curwen İngiliz Tonik Sol-fa yönteminde, sol ve si notalarının her ikisinin de

“s” harfi ile başlaması nedeniyle, si yerine “t” alınmıştır. Yedi ayrı nota, yedi ayrı harfle “d-r-m-f-s-l-t” şeklinde gösterilmiştir.

Bu yedi harf, aynı zamanda majör tonun orta oktavını (register) kapsar. Orta oktavdan bir oktav tizdeki notalar gösterilirken notayı gösteren harfin sağ üst köşesine, pes olan gösterilirken sağ alt köşesine bir çizgi konur. Bu durumda pes ve tiz oktavdan elde edilen 21 ses şu şekilde ifade edilir:

d, r, m, f, s, l, t, d' r' m' f' s' l' t'

Diyez alan notalar notanın adını gösteren harfin yanına konulan“e” harfi ile, bemol alan notalar ise, aynı şekilde notanın adını gösteren harfin yanına konulan “a” harfi ile gösterilir. Birkaç örnekle açıklanırsa; fadiyez–fe, rebemol–ra, soldiyez–se, sibemol-ta olarak gösterilebilir.

Bu sistemde bütün majör dizilerde anahtar nota ya da tonal merkez “do”, bütün minör dizilerde ise “la” olarak kabul edilir.

Tonik Sol-Fa, başlangıç aşamasında dikkati bir perde üstüne değil de tonal sistemdeki perde bağlantıları üzerine çeker. İlk dönemlerdeki çocuk şarkıları, halk şarkıları ve uluslar arası sanat müziğinin çoğu eseri tonal karakterlidir. Bu yüzden Tonik Sol-Fa ile çalışmaya uygundur. Doğulu toplumların müzikleri ya da 20. yüzyıl müziklerinin çalışılmasına uygun olmayabilir. Ancak Kodaly yönteminde Tonic Sol-Fa yalnız başına kullanılmaz. Çocuklar bu sistemle müziği öğrenmeye başlarlar, ancak belli düzeyde söyleme, okuma ve yazma rahatlığına eriştiklerinde notalar için uluslar arası özellik taşıyan harfler kullanılmaya başlar. Daha sonraki aşamalarda da dönüşümlü olarak kullanılmaya başlanır.

Nota isimlerinin tam olarak söylenmesi (A – B – C, Do – Re – Mi) Macar okullarında yaygın olarak kullanılmasına rağmen, Amerika’daki uygulamalara tam olarak sokulamamıştır. Bu durum çalgı çalan çocuklar için problem olmaktadır. Öğrenciler sınıfta Sol-Fa ile şarkı söylerken, piyano ya da trompet dersinde mutlak

notalarla düşünmesi istenirse bağlantı kuramayabilir. Çocuklar Tonik Sol-Fa sistemine daha yatkındır. Ancak gerçek nota isimleri de öğretilmek zorundadır. Bunlar profesyonel müzisyenliğin vazgeçilmez unsurlarıdır (Choksy, 1986: 74).

Yüzlerce şarkıyı Sol-Fa sistemi ile seslendirmek, bu sistemin ana amaçlarından biri değildir. Sistemin gerçek amacı; göreceli notalama yardımıyla bir ezgiyi oluşturan seslerin tonal ve işlevsel pozisyonlarına anında yerleştirilebilme becerisidir. Bu sistem müziğe yakınlaşmak, onu somutlaştırmak, anlamak ve sevmeye doğru yol almak için kusursuz bir araçtır.

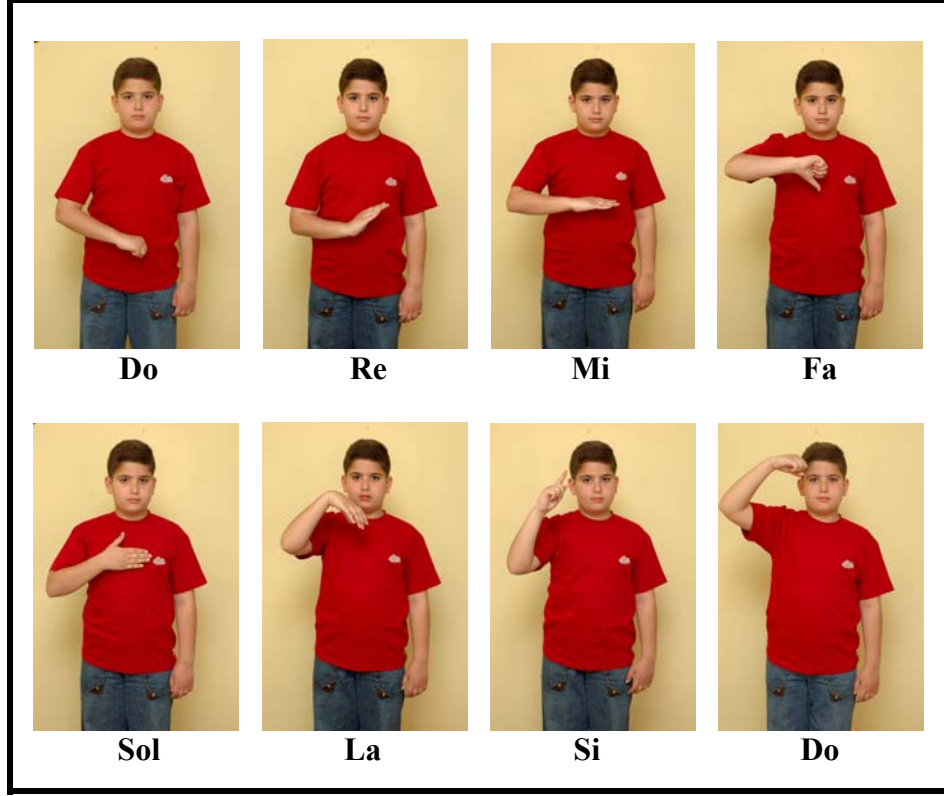
El İşaretleri

1870 yılında ilk olarak İngiltere’de John Curwen tarafından kullanılan, daha sonra Fransa’da Maurice Chewe tarafından geliştirilen ve J. Dalcrose tarafından da kullanılan el işaretleri, tonal belleği daha çabuk ve güvenli bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Tonik Sol-Fa ile birlikte kullanıldığında işlem daha da tutarlı bir hale gelmektedir (Choksy, 1986: 74). Daha önceki kullanımlarına göre küçük değişiklikler yapılarak Macar okullarında kullanılmak üzere Kodaly yönteminin araçları arasına dâhil edilmiştir.

El işaretleri öğrenci tarafından tek elle icra edilir. Bu el baskın el olmalıdır. Baskın el, yazma eli olarak tanımlanmaktadır. Ancak öğretmen, iki ayrı perdeyi göstermek için iki elini de kullanabilir. Ayrıca iki sesli çalışmalarda iki ayrı grubu bu şekilde yönlendirebilir. İşitsel belleğin yanı sıra görsel belleğin de devreye girmesini sağlaması nedeniyle müzik eğitiminde çok değerli bir öğretim tekniğidir.

Sağ el ile bel ve baş arasında gösterilir. Şekil 1’de seslerin el işaretleriyle vücut üzerinde gösterilişi görülmektedir.

Şekil 1
Kodaly Yönteminde Seslerin El İşaretleriyle Gösterilişi



Ritim Süresi Heceleri

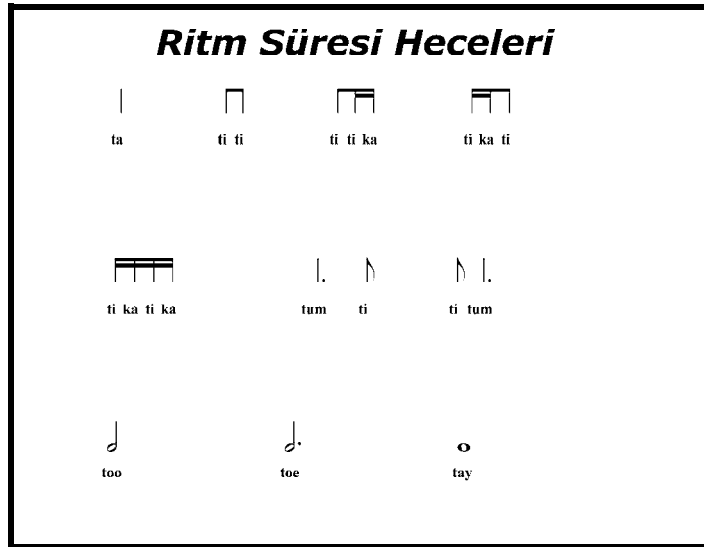
Kodaly yönteminde ritim bir dizi heceyle ifade edilmesinin yanı sıra, vuruş üzerinde bağıl süre ve dokularla öğretilir. Kullanılan bu heceler sistemi de 1800'lü yıllarda Fransız Chewe tarafından geliştirilen sistemden uyarlanmıştır. Gerçekte ifade ettikleri sekizlik, onaltılık, dörtlük gibi nota gruplarının adları değildir. Yalnızca ritim seslendirmek üzere oluşturulmuşlardır. Ritim süresi heceleri, şarkılardan alınmış dokular ve motifler kullanılarak öğretilir. Matematiksel değerlerinden çok, süre ve süre bağlantıları olarak değerlendirilirler.

Kodaly sınıflarında çocuklar heceler sistemiyle ritim okumaya başladıktan sonra gerçek nota değerleri öğretilir. Ritim sürelerinin rahatlıkla seslendirilmeye başlanmasından sonra bu öğretim tekniği terk edilir.

Farklı ülkelerdeki farklı uygulamalar, dilden kaynaklanan bir takım zorlukları da beraberinde getirir. Bu zorlukları aşmak için küçük değişiklikler yapılabilir. Sözelimi Macarcada “r”, yuvarlak ve yumuşak bir ses olarak seslendirilir. Aynı ses İngilizcede ise zor bir sestir ve ritim akışını engelleyebileceği düşünülebilir (Choksy, 1986: 75).

Şekil 2’de görülen ritim süresi heceleri, Kodaly derslerinin Kuzey Amerika’daki uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Şekil 2
Ritim Süresi Heceleri



(Choksy, 1986: 75)

Kodaly Yönteminde Çocuk Gelişimci Yaklaşım

Kodaly yöntemi, müziğin her aşamasında oldukça iyi açıklanmış, yetenek ve kavramlar açısından son derece iyi bir şekilde yapılandırılmış, temelden en karmaşığa doğru bir sıra izleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma ve düzenleme, temelde çocuğun gelişimine, dolayısıyla müzikteki gelişimine dayanmaktadır.

3 notalı (la - sol - mi), 4 notalı (tetratonik / sol - mi - re - do) ve 5 notalı (pentatonik / la – sol – mi – re – do) şarkılar temeli oluşturmasına karşın, başlangıçta daha da basit yapılar kullanılır. Anaokulu şarkıları diyebileceğimiz erken dönem çocuk şarkıları, majör ikililer, minör üçlüler ve tam dörtlülerden oluşur. Bu ezgiler küçük çocuklar için idealdir. Minör ikililer uzun süre söylenmez. Çünkü minör ikililerin söylenmesi bazen yetişkinler için bile zordur.

Ritmik olarak küçük çocukların yürüme, koşma, zıplama, el sallama gibi hareketlerinin ölçüsü genellikle 2/4'lük basit ölçüdür. 4/4'lük ya da 6/8'lik de olabilir. (Choksy: 1986: 73).

Form, armoni, tempo, nüans gibi kavramlar da aynı şekilde basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır. Bu nedenle, beş yaşındaki bir çocuk, müziğin tüm öğelerini nasıl kendi kapasitesine uygun olarak öğreniyorsa, aynı şekilde sekiz yaşındaki, on iki yaşındaki, lise çağındaki ve yetişkin bir insan da bütün öğeleri kendi kapasitesine uygun olarak gittikçe karmaşıklaşan bir yapıyla öğrenir. Çocuk fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve estetik yönlerden geliştikçe, müzikteki gelişimi onu daha karmaşık kavramları ve becerileri kazanacak düzeye getirmektedir.

Kodaly yöntemi ile eğitilmiş iyi bir öğretmen, öğrenciler, dikkatlice seçilmiş halk şarkıları ve uluslararası sanat müziği parçalarının oluşturacağı bir repertuar, müziği öğretmek ve öğrenmek için yeterli zaman, yöntemin uygulanabilmesi için gerekli olan unsurlar olarak sıralanabilir.

Kodaly Öğretmeni

Geniş bir alana sahip olmak, özellikle oyunlu şarkılarda hareket edebilmek için çok iyi olsa bile, Kodaly yöntemiyle çalışan öğretmen için, sıradan bir sınıfın içinde çalışmak da mümkündür. Eğitsel uygulamaların her alanında eksik sıra ve masaların oluşu, okuma ve yazma için uygun yerlerin olmayışı, diğer branş derslerinden daha az sorun çıkarır. Hatta bir piyanonun olmayışı bile Kodaly programının uygulanması için bir eksiklik değildir. Kodaly öğretmeni piyanoyu ileri

aşamalarda, güzel bir Bach, Brahms ya da Bartok yorumunu öğrencilerine dinletmek için kullanacaktır. Piyano, eğitilmemiş seslere eşlik için kullanılmamalıdır. Üst aşamalara gelinceye kadar derslerde hiçbir çalgı, eşlik için kullanılmamalıdır (Choksy, 1986).

Kodaly öğretmeni, çocuklar için bir model oluşturmaktadır. Bu nedenle işitme yeteneğinin gelişmiş ve kusursuz olması gereklidir. A(440) sesi veren diapozon, sürekli olarak öğretmenin hareket noktası olmalıdır. Kodaly öğretmeni, gerçek anlamda solfeji bilmeli; teori, müzik formları, müzik literatürü gibi konularda eksiksiz olmalıdır. Bu tür bir öğretmen çocukları öğrenir görmekten zevk alır. Müdahale etmemek, çabuk ve kolay çözümler göstermemekten memnun olmalı, çocukların yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır.

İyi eğitilmiş bir Kodaly öğretmenin öğretimi tarzı çok az konuşma gerektirir. Öğretmen, öğretilecek parçanın analizine yön verecek şekilde, düzenlenmiş soruları sormak için konuşmalıdır.

- Yeni nota, şimdiye kadar öğrenilenlerden daha tiz ya da daha pes mi?
- Ezgideki I. Derece akorunu bulabilir misin?
- Ya da zorluk çeken öğrenciye, destek vermek için;
- Benimle birlikte el çırp,
- Sesini benim sesimle eşleştirmeye çalış, gibi uyarılarda bulunabilir.

Yeni öğrenilen notanın adı ya da yeni ritim kalıbı doğrudan ifade edilmemelidir. Öğrencilerin anlayacağı şekilde anlatılmalı, açıklanmalıdır. Öğrenciler, eski bilgilerin ışığında yeni öğrenilen bilgileri algılamalı ve yerine koymalıdır.

Kodaly sınıfındaki öğretmen, engelleyici unsur da olmamalıdır. Ayrıca öğrencilerin önünde asla performer (çalıp-söyleyen) olmamalıdır. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım ederek, övülmeyi hak edenleri överek, böylece sınıfın yüzde yüzünün dikkatini öğrenme işlemine çekip öğrenme sürecini yönlendiren rehber durumunda olmalıdır.

Müzik dersi, çocuğun zihinsel ve davranışsal problemlerini yok eden, onu gevşeten, yapabilirim güveni ile iyi davranışlara ve örnek öğrenme modeline yönlendiren bir ders olmalıdır.

Kodaly Yönteminde Ders Planlama

Derslerin niteliği, Kodaly yönteminin hedefleri doğrultusunda olmalıdır. Müzik dilinde okur-yazarlığı geliştirmek, halk müziği mirasını kullanma yoluyla kültürel kimlik duygusunu geliştirmek, toplu çalışmalara yönlendirerek toplum ve birey bilincini geliştirmek, uluslar arası müzikleri öğrenciler için doğal kılmak, yöntemin ana amaçları olarak özetlenebilir.

Ders planlamasında her ders farklı bir müziksel kavram üzerinde yoğunlaşmak gerekir. Şarkı söylemek, müziğin okunması-yazılması, kulak eğitimi, iç işitme, ezberleme, müzik formlarını tanıma, müziği dinleme, besteleme gibi müziksel beceriler kişisel olarak algılanıp geliştirildiği için, öğretmen sınıftan sonra küçük gruplara, oradan da bireysel sunumlara inerek konuların öğrenilip öğrenilmediğini iyice araştırmalıdır. Öğrencilerden biri şarkıyı doğru olarak söylerken, diğeri doğru tempo tutuncaya dek sınıfın performansından emin olunamaz. Kısacası sınıf bütün olarak öğrenmez, bireyler öğrenir ve farklı düzeylerde öğrenirler.

Öğretmen, öğrencilerin yeni konuyu kapsamlı bir şekilde algılayabilmeleri ve öğretilenlerin tam olarak anlaşılması olmasına dikkat etmelidir.

Ders Planlamada Pedagojik Yöntem

Kavram ve yeteneklerin geliştirilmesi, tüm dengelim yöntemi ile başlayıp, soyutlamalara (bilinenden bilinmeyene, sestem sembole) doğru ilerler.

Öğretmen, yeni konuyu öğrencilere verirken dört aşamadan oluşan bir süreç izler:

Birinci aşama: Öğrenciler, kazanılması istenen beceri ve yeni kavramlar için uzunca bir hazırlık döneminden geçerler. Bilinmeyen ögeyi kapsayan, kulaktan öğretilmiş birçok şarkının ezbere söylenebilmesiyle bu aşama gerçekleştirilir.

İkinci Aşama: Öğrenciler yeterince hazırlanıp, yeni ögeyi söyleyecek duruma geldiklerinde, işitsel olarak tanımlanıp, öğretmen tarafından isimlendirilir ve gösterilir. Böylece bilgi haline gelir.

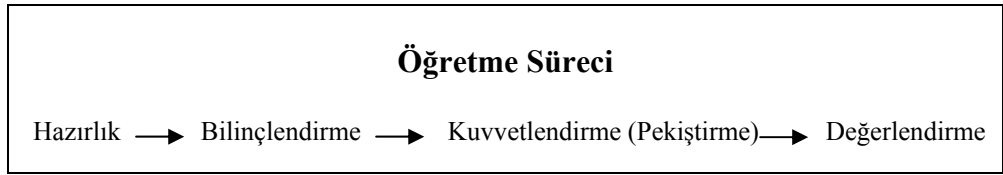
Üçüncü Aşama: Öğretmen, hazırlık devresinde çalışılmış şarkılar içindeki yeni ögenin bilinçli olarak kullanımı için sınıfı yönlendirir.

Dördüncü Aşama: Yeni ögenin öğrenilip öğrenilmediği, bağımsız bir şekilde tanınıp okunmasının yanı sıra, başka şarkılarla da denenir. Bu bölüm değerlendirme niteliğindedir.

Bu süreç öğretme süreci olarak değerlendirilir. (Şekil 3)

Şekil 3

Kodaly Yönteminde Öğretme Süreci



(Choksy, 1986: 133)

Öğretme süreci değişik kavram ve konularla iç içe örülmüştür. Öğretmen bazen yeni ezginin öğretilmesi sırasında, ritmik becerilerin hazırlanma, armonik becerilerin değerlendirme aşamasında olabilir. Bu tür planlama karmaşık gibi görülebilir. Bir kez anlaşıldığı takdirde oldukça akıcıdır.

Öğretmen öğretme sürecinde iken, öğrenciler de dört aşamadan oluşan öğrenme sürecine girer. (Şekil 4.)

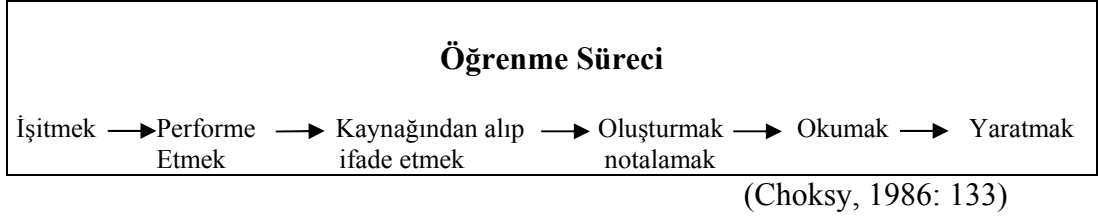
Birinci aşama: Yeni ögeyi işitir ve söyler. (kulaktan öğrenilen şarkılar)

İkinci Aşama: Yeni ögeyi keşfedip alır.

Üçüncü Aşama: Yeni ögeyi simgeleyen sembolleri yazar, oluşturur.

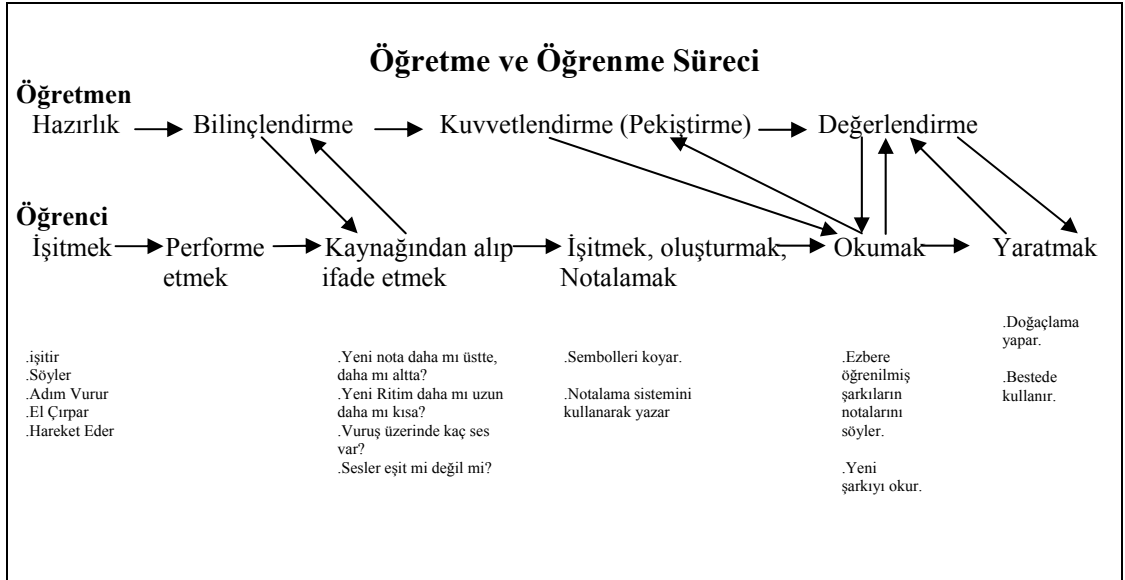
Dördüncü Aşama: Yeni ögeyi kullanarak müzik yaratır (beste yapar).

Şekil 4 Kodaly Yönteminde Öğrenme Süreci



Bu yöntem her yeni ritmik, melodik, armonik, biçimsel öğrenme için tekrar edilir. Ancak şematik bir planlama, dersteki sıralamayı her zaman vermeyebilir. Yalnızca dersin içeriği ve müziksel işlevleri verir. Bu tür bir planlamanın amacı, herhangi bir kavramın gözden kaçmasını engellemektir. Hazırlanan ders planı, öğretimdeki odak farklılıklarını birbirine uygun hale getirmek için zamanla değiştirilebilir.

Şekil 5 Kodaly Yönteminde Öğretme ve Öğrenme Süreci



(Choksy, 1986: 133)

Müzik yapan çocuklar, pek çok açıdan müzik yapan ilkel kültürlere benzemektedirler. Çocukluk dönemi müziği ile ilkel insan müziği arasındaki stilistik benzerlik şunları içermektedir:

Müzik ritim ve hareket merkezlidir. Bu ayrı bir sanatsal form değildir ama daha çok konuşma ve dramının elementlerini birleştiren önemli bir güçtür. Bu, hem soyut değil, hem de yaşamsal deneyimlerle ilişkili ve fonksiyoneldir. Genelde önceden tasarlanmış ya da bestelenmiş değildir. İletişim ağız yoluyla ve bu yüzden değişime açıktır. Sistemin en büyük parçası herkesin katıldığı grup müziğidir.

Çocukların öğrenme süreçleri ile ilgili olarak Kodaly yöntemi, Pestalozzi, Piaget ve Bruner'in bulguları ile uyum içerisindedir. Frobel, Piaget gibi büyük eğitimciler, eğitimin yalnızca çocukların güçlerine doğru zamanda ve doğru bir sıra ile hitap edilirse mümkün olabileceğini söylemişlerdir (Warner, 1991: 8).

Kodaly yönteminde de doğru sıra, müzikal kavramların basitten karmaşığa doğru öğretilmesidir. Yöntem, müziğin her basamağında oldukça iyi açıklanmış, yetenek ve kavramlar açısından son derece iyi bir şekilde yapılandırılmış, temelden en karmaşığa doğru bir sıra izlenecek şekilde sıralanmıştır. Bu yapılanma ve düzenleme, temelde çocuğun gelişimine, dolayısıyla da müziğin gelişimine dayanmaktadır.

Form, armoni, tempo, nüans gibi konular da aynı şekilde basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır. Böylece, 5 yaşındaki bir çocuk müziğin tüm öğelerini nasıl kendi kapasitesine uygun olarak öğreniyorsa, aynı şekilde 8 yaşında bir çocuk ya da yetişkin bir insan da kendi kapasitelerine uygun olarak, gittikçe karmaşıklaşan bir yapıyla öğrenirler. Çocuk, fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve estetik yönlerden geliştikçe, müzikteki gelişimi de onu daha karmaşık kavramları öğrenecek ve becerileri gerçekleştirebilecek düzeye getirmektedir.

Kodaly yönteminin bu özellikleri göz önüne alındığında, “Bu yöntemden; keman gibi öğrenilmesi zor bir çalgının başlangıç aşamasında, öğrencilerin müziksel işitme duyusunun geliştirilmesi, ritmik yapıları kolaylıkla algılamaları, müziği bir oyun kolaylığında öğrenmeleri ve bunu çalgılarına yansıtarak yukarıda sözü edilen dönemi kolayca atlatmalarında destek alınamaz mı ?” sorusu akla gelmektedir.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli boyutlarından, keman eğitimi de bu boyutun alt boyutlarından biridir. Keman, yaylı çalgılar ailesinin içinde pek çok nedenden dolayı en popüler olma özelliğini taşır. Zengin bir repertuarı, parlak bir tınıya sahip olması, iyi bir solo çalgı olması gibi özellikleri, kemanın çalgı eğitimi açısından önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır.

Geçmişten günümüze keman eğitimi incelendiğinde, eğitimin usta-çırak ilişkisi doğrultusunda olduğu ve derslerin bireysel olarak yapıldığı görülür. Geleneksel keman eğitimi olarak adlandırılan bu sistem şu anda dünyada en yaygın olarak uygulanan keman eğitimi sistemidir. Bu sisteme alternatif olarak getirilen tek yenilik ise Suzuki Yöntemidir. Gerek amatör, gerekse profesyonel amaçlı olsun günümüzde birçok özel müzik okulunda ve konservatuvarlarda geleneksel keman eğitimi yoluyla eğitim yapılmaktadır.

Keman, her çalgı gibi küçük yaşlarda öğrenilmeye başlanması gereken bir çalgıdır. Bunun en önemli nedeni, insan kaslarının küçük yaşlarda daha yumuşak olmasıdır. Geleneksel keman eğitimcileri, küçük yaştaki çocuklara eğitim verme konusunda nadiren istekli ve yeterli olmaktadır. Hemen hepsini kapsamasa da genellikle 6–10 yaş arası geleneksel keman eğitimcileri tarafından kemana başlama yaşı olarak tercih edilir.

Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması, çocukların karşılaşacakları güçlükleri yenmede etkili olacağı, keman çalma becerisinin gelişmesinin yanı sıra, keman dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve özyeterlik duygusunun artmasına da etken olacağı düşünülmektedir.

Tutum

Senemoğlu'na göre tutum, bireyin herhangi bir grup Şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki Őeimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2007: 419).

Thurstone tutumu, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi Şeklinde tanımlamaktadır (Thurstone, 1967: 15; Akt. Tavşancıl, 2002).

Thurstone'un tanımı ile benzerlik gösteren Sanford'un tutum tanımı "objelere ve sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki göstermeye hazırlık durumudur" Şeklindedir (Akt. Tavşancıl, 2002: 66).

Phillips (2003)'e göre tutumlar, bir etkinlik için hazır bulunuŐluk koŐuludur. Tutumlar, bireyin zihninde bulunmakta, birçok düşünce ve davranıŐa temel oluşturmaktadır.

Kağıtçıbaşı (2006)'nın aktardığına göre Smith, tutumu bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Yani tutum doğrudan gözlemlenebilen bir özellik olmayıp, ancak bireyin gözlemlenebilen davranıŐlarından dolaylı olarak varsayılan ve ona atfedilen bir eğilimdir (Akt.Kağıtçıbaşı, 1988: 84).

Kağıtçıbaşı (1988)'na göre tutum, doğrudan gözlemlenebilir bir özellik değil, davranıŐa hazırlayıcı bir eğilimdir. Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılacak Şekilde etkiler.

Birçok araştırmanın konusunu tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Ülkemizde ve yurtdıŐında fizik, fen, matematik, kimya, müzik, sosyal bilgiler gibi farklı alanlarda akademik başarı ve tutum iliŐkisini inceleyen, farklı ğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini araŐtıran çalışmalar mevcuttur (Altınok, 2004; Baykul,1990; Berberoğlu, 1999;

Bilen, 1995; Bilgin, 2006; Bilgin ve Geban, 2004; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004; Gömleksiz ve Yıldırım, 1996; Güzel, 2004; Kocabaş, 1995; Özkal, 2000; Selçuk, 2004; Serin, 2004; Phillips, 2003; Özmenteş, 2006; Tufan ve Güdek, 2008; Canakay, 2006; Civan, 2006; Nacakçı, 2006; Dirik, 2005; Murat ve Uygun, 2004; Güven ve Uzman, 2006; Beykal Orhun, 2005; Arslan, 2006). Bu araştırmalar tutum ölçeği hazırlamanın yanı sıra, başarı ile tutum arasında pozitif ilişkiler olduğunu ve farklı öğretim yöntemlerinin derse yönelik tutumu olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Tutumunu Oluşturan Temel Öğeler

Yukarıda yapılan tutum tanımlarından da anlaşılacağı gibi bireylerin tutumları deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi sonucunda oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir.

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır.

Bilişsel Öge

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlarından oluşmaktadır. Bunlar çevrelerindeki tutum objeleri (konuları) hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum ögesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konularla ilgili deneyim geçirmesi sonucunda oluşur. Bireyin önce bu tür bir uyarıcının ya da uyarıcılar grubunun var olduğunu doğrudan (obje ile karşılaşarak) ya da dolaylı olarak (okuyarak, duyarak) öğrenmesi gerekir. Tutum objesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal,181: 14-15; Akt. Tavşancıl, 2002: 73).

Duyuşsal Öge

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur. Bir başka anlatımla, duyuşsal öğeler, olumlu ya da olumsuz etkiler içerir. Tutumlar duyuşsal öğeleri içerme derecesine göre

farklılaşmaktadır. Tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular beslemek önceki deneyimlere bağlıdır. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995: 363; Akt. Tavşancıl, 2002: 75). Bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, itici ve şekillendirici olan yönü, duyuşsal ögesidir.

Davranışsal Öge

Bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimi sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Dolayısıyla davranışsal ögeden söz ederken öncelikle iki tür davranış yani duygusal ve normatif davranış birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış, tutum objesinin hoşça giden ve gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı davranıştır. Bu normlar küçük gruplar ya da alt kültürlerin birey davranışı üzerindeki etkisidir. Bireyin bağlı olduğu grup ya da alt kültürde, bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranış hoşuna gitmese de yapar (İnceoğlu, 1993: 18; Akt. Tavşancıl, 2002: 77)

Tutumların Özellikleri

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan sonra tutumun özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşayarak kazanılır.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumlar birey ve obje arasındaki ilişkide belirli bir düzenlilik olmasını sağlar, insanın çevresini anlamasına yardımcı olur.
- İnsan- obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucunda mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.

- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler (Tavşancıl, 2202: 112).

Özyeterlik

Özyeterlik yapısının Bandura'nın 1977'de yayımladığı "Özyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru" makalesiyle başlayan kısa bir tarihi vardır (Pajares, 1996: 543; Akt. İsrail, 2007). Bandura özyeterliği, bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleri olarak tanımlamaktadır.

Bandura'ya (1982) göre özyeterlik inancı özellikle, duygusal yoğunluk üzerinde etkili olup, sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği, kariyeri vb. gibi durumlarda teşvik edici bir rol oynar (Akt. Akbulut, 2006).

Senemoğlu (2007)'nin özyeterlik konusunda yazdıkları şu şekilde özetlenebilir; Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına özyeterlik denir (Bandura, 1986). Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Özyeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü, bir sonucudur. Özyeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2007).

Özyeterliğin bir başka yönü de başarıyı yordamasıdır. Nitekim yapılan araştırmalarda yeterlik duyguları yüksek olan öğrencilerin problem çözme, okuma, yazma vb. alanlarda daha başarılı ve daha gayretli oldukları gözlenmiştir. (Shunk, 1991, Akt. Açıkgoz, 1996).

Çalışkan (2007)'ın aktardığına göre; Bandura (1997) özyeterlik inançlarının dört temel kaynaktan beslendiğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Doğrudan Deneyimler (Enactive mastery experiences): Doğrudan deneyimler, kişinin yeterlik bilgisini en çok etkileyen kaynaklardır. Kişinin kendisi, başarabileceği şey ile ilgili en güvenilir seçenekleri sağlar. Başarılar, kişinin kendisi ile ilgili yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde yapılandırır.

2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious experiences): Yeterlik inançları, aynı zamanda dolaylı deneyimler yoluyla, becerilerin model olarak alınması şeklinde kısmen etkilenmektedir. Bireyin kendisine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir (Senemoğlu, 2007).

3. Sözel İkna (Verbal Persuasion): Sözel ikna, bireyin başarmak için becerilere sahip olduğunu güçlendiren insanların inançları olarak tanımlanır. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihat ve öğütler değişik ölçülerde özyeterlik algısını etkiler (Senemoğlu, 2007). Bununla beraber sözel iknaların, gerçek bir deneyimle desteklenmedikçe etkili olma olasılığı yoktur. Bazı durumlardaki cesaretlendirmeler özellikle güvenilir bir birey tarafından yapılıyorsa yeni bir iş için bireyin özyeterliğini destekleyebilir (Stipek, 1998).

4. Psikolojik Durum (Physiological Arousal): Bireyler becerilerine ilişkin yargılarını bir ölçüde psikolojik ve duygusal durumları ile oluştururlar. Bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi, özyeterlik algısını etkiler. Algılanan özyeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha kararlı ve sebatkârdır. Çevreyi daha çok kontrol edebileceklerinden dolayı, olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar (Senemoğlu, 2007)

Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

İsrael (2007)'in aktardığına göre; Bandura (1993), araştırma bulgularına dayanarak, yüksek ve düşük özyeterliğe sahip insanların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedir;

Düşük özyeterliğe sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçarlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına odaklanmak yerine kendilerini tahlile odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatır ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler.

Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olması yerine, başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlik bakışı ilgiyi artırır ve etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı-zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini sürdürmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumunda çabalarını arttırırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hissine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güveni ile yaklaşır. Bu tip bir yeterlik bakış açısı kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyonu azaltır. Yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin özellikleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3
Özyeterliği Yüksek Ve Düşük Olanların Karşılaştırılması

Özyeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Özyeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<i>1.Karmaşık olaylarla baş edebilme</i>	1.Olaylarla baş edememe
<i>2.Problemlerin üstesinden gelebilme</i>	2.Umitsuzluk ve mutsuzluk
<i>3.Çalışmalarda sabırlı olma</i>	3.Problemlerle karşılaştıklarında
<i>4.Başarmak için kendilerine güvenme</i>	kendilerini yetersiz bulma
<i>5.Okulda daha başarılı olma</i>	4.İlk denemelerinde başarısız olurlarsa
<i>6.Meslek hayatlarında daha başarılı olma</i>	tekrar denemekten kaçınma
	5.Kendi gayretlerinin sonucu pek fazla değiştirmeyeceğine inanma

(Korkmaz, 2004: 209)

Keman Çalmaya Yönelik Tutum ve Özyeterliğin Önemi

Keman eğitimi başlangıcından itibaren öğrenci için çok zor bir eğitim sürecidir. Fiziksel açıdan bakıldığında, kemanın perdesiz bir çalgı oluşu, yay kullanımı ve keman çalımında yapılması gereken hareketlerin günlük yaşamda başka hiçbir alanda kullanılmaması, dolayısıyla vücudun bu hareketlere kolay adapte olmaması gibi etkenler, kemanı başlangıç aşamasından itibaren öğrenilmesi çok zor bir çalgıya dönüştürmektedir.

Bandura (1986)'ya göre özyeterlik algısı, hangi işin sorumluluğunu üzerimize alacağımıza ve hangi işten kaçacağımıza, engeller karşısında ne kadar güç ve zaman harcayacağımıza karar vermemize yardımcı olmaktadır. Bireyler üstesinden gelebilecek yetenekte olduğuna inandıkları işleri üstlenip, sahip olduklarından daha fazla beceri gerektiren işlerden kaçmaktadırlar. Örneğin, matematik yeteneğine güvenmeyen bir öğrenci, mümkün olduğunca matematik derslerinden kaçır. Bireyin özyeterlik algısı ne kadar kuvvetli olursa, bir işi başarmaya çalışmayı o kadar güçlü isteyecektir (Kay, 2004: 70)

Keman öğrenme sürecinde sürekli başarı ya da sürekli başarısızlıktan söz etmek mümkün değildir. Başarı, başarıların ve başarısızlıkların içinde bulunduğu uzun bir süreci kapsar (Tarkum, 2000: 170). Başarı, öğrencinin başarısızlıkları karşısında yılmadan çalışması ile mümkün olur.

Öğrencinin zor ve karmaşık yapılarla baş edebilmesi için yüksek bir yeterlik duygusuna sahip olması gereklidir. Bu da başarabileceğine inanması ile mümkün olabilir. İzlenen yol ve yöntem çocuğun doğasına ve algılama kapasitesine uygun olursa, yeterlik duygusu da olumlu yönde gelişir.

Tutum olarak ifade edilebilecek olan inançlar ve değerler ile özyeterlik algısı olarak ifade edilebilecek olan öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin algıları, birbirini etkileyen ve aynı zamanda akademik başarı ile karşılıklı ilişki içerisinde olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutum ya da özyeterlik algısı yüksekse, akademik başarının da yüksek olduğu görülmektedir (Bilen ve diğer., 2003; Phillips, 2003; Rainey, 2002; Bıkmaz, 2004; Kaptan ve Kokmaz, 2001; Gürcan, 2005).

Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre tutumlar, bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistemdir ve bireylerin davranışlarını yönlendiren gizli bir güce sahip oldukları düşünülmektedir (Akt. Tavşancıl, 2002: 98).

Müzik dersinin yapıldığı sınıf atmosferi ve öğrenme ortamı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, programın ilerleyişindeki çocuğa görelilik, çocukların keşfederek öğrenmelerine fırsat veren ve sorularıyla keşfetmeye doğru yönlendiren öğretmen davranışları, oyun ve dans destekli dersler, öğrenmeyi öğrenciler için bir eğlence haline getirmesi, müzik dersine ilişkin tutumlarında yükselmeye sebep olabilir. Bununla birlikte öğrencinin derste öğrendiği bilgilerin keman çalmasını kolaylaştırması, keman çalmaya ilişkin tutumların yükselmesine de etki edeceği beklenebilir.

Kodaly yöntemi, ritmik çalışmalar, doğaçlamalar, dramatizasyonlar, hareket ve danslar aracılığıyla çocuğun keman çalmaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilir. Keman çalmaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, aynı zamanda özyeterliği üzerinde de etkili olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda irdelenen konular, çok genel anlamda şöyle özetlenebilir:

Çocuklar hareket halinde ve enerji doludur ve çocukların dikkatlerini toplama süreleri sınırlıdır.

Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyaları ile etkileşerek öğrenmeye başlarlar. Çocuklara kazandırılan kavramlar, düşünceler, olgular, beceriler ve tutumların kaynağı sosyal çevredir.

Geleneksel eğitim çocukların zihinsel yapısına uygun olmayabilir, çocuğu sınırlayıcıdır. Buna karşın aktif öğrenme çocuğun bilgiyi kendisinin keşfetmesini sağlar.

Müzik eğitiminde aktif öğrenme yaklaşım ve yöntemleri çocuğun doğasına uygun, müziksel bilgi ve becerilerin kalıcı olarak kazandırılmasına yönelik, yaratıcılığın gelişmesini ön plana alan eğitimsel düzenlemeleri içerir. Müzik eğitiminde aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan Kodaly yöntemi, ritmik çalışmalar, dramatizasyonlar, doğaçlamalar, hareket ve danslar aracılığıyla çocuğun doğasına uygun, grup içinde sosyal bir öğrenme sağlar.

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin temel boyutlarından biridir. Çalgı eğitiminin en zor dallarından biri de keman eğitimidir. Geleneksel keman eğitimi başlangıç düzeyinde çocuğun doğasına çok uygun değildir.

Aktif öğrenme modelleri, çocuğun derste başarılı olmasını sağlayan temel faktörlerden olan, özyeterlik, yaratıcılık ve tutum gibi etkenlerin de olumlu yönde gelişmesini sağlar.

Farklı öğrenme ortamlarında değişik metot ve materyaller kullanılarak, eğitimin kalitesi arttırılabilir. Yukarıda sözü edilen konular akla “Müzik eğitiminde aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan Kodaly yönteminden, keman eğitiminde yararlanılmaz mı?” sorusunu getirmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın, ülkemizdeki çalgı eğitimine farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalara ışık tutarak, müzik öğretmenleri ve çalgı öğretmenlerine daha etkili dersler işleyebilmeleri için yeni bulgular sunacağı umulmaktadır.

Ayrıca bağımlı değişken olarak incelenen keman çalmaya yönelik özyeterlik ve keman çalmaya ilişkin tutum gibi özellikler Kodaly yöntemi ile ilgili olarak ülkemiz müzik eğitimi araştırmalarında ilk kez incelenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmanın, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılıp kendilerine güvenen bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacak programlar geliştirilmesine kaynak oluşturacağı beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Kodaly Yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkileri ile öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin;

- Keman çalmaya ilişkin genel becerileri arasında anlamlı farklar var mıdır?
 - Keman çalmaya ilişkin alt beceriler olarak belirlenen;

- Bedensel Kurulum
- Teknik Boyut
- Müzikal Boyut arasında anlamlı farklar var mıdır?

2. Keman çalmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı farklar var mıdır?

3. Keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarında;

- Keman çalmaya yönelik genel özyeterlik algılarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Özyeterliğin alt boyutları olarak belirlenen;
 - Yatkinlik
 - İnanç
 - Güven
 - Kararlılık arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Genel müzik eğitiminin Kodaly yöntemiyle yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yöntemle ilgili görüşleri nelerdir?

Denenceler

1. Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan öğrencilerin keman çalmaya ilişkin genel ve alt becerileri ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin keman çalmaya ilişkin genel ve alt becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar vardır.

2. Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan öğrenciler ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerin keman çalmaya ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar vardır.

3. Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan öğrenciler ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan öğrencilerin keman çalmaya ilişkin özyeterlik algılarında genel ve alt boyutları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar vardır.

Sınırlılıklar

1- Araştırma 2007–2008 öğretim yılında İzmir Yöneliş Kolejinde okuyan 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerin içinden seçilmiş, keman öğrenmeye istekli 13 öğrenci ile sınırlıdır.

2- Deneklerin yaşları 9 – 12 yaş aralığı ile sınıfları ise ilköğretim birinci kademe 3, 4 ve 5. sınıf ile sınırlıdır.

3- Araştırma 14 haftalık bir deney süreci ile sınırlıdır.

4- Bu araştırma, genel müzik eğitimi ve keman eğitimi ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grubundaki deneklerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

2. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki deneklerin deneysel çalışma sürecinde dışarıdan herhangi bir yardım almadıkları kabul edilmiştir.

3. Öğrenciler Keman Çalmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Görüşme Soruları'nı içtenlikle yanıtlamışlardır.

4. Deneysel çalışmanın kontrol edilemeyen değişkenleri deney ve kontrol grubu öğrencilerini aynı oranda etkilemiştir.

Tanımlar

Aktif Öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene, öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle, öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Geleneksel Müzik Öğretimi: Bilgi ve beceri akışının ağırlıklı olarak öğretmenden öğrenciye doğru olduğu, öğretmen merkezli, öğrencilerin geleneksel sınıf oturuş düzenine göre biçimlendirildiği müzik öğretim yöntemidir.

Tutum: Bireyin ilgili durum ya da nesnelere ilişkin tepkisi üzerinde dinamik ya da yönlendirici bir etki yapan, yaşantısı içinde biçimlenmiş bir zihinsel ya da sinirsel hazırlık durumudur (Erkuş, 2003:151–152).

Özyeterlik Algısı: Bandura (1986)'ya göre özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapmaya ilişkin kendi yargısıdır (Gürcan, 2006)

Yordama: Elde bulunan verilere bakarak belli bir alanda daha sonra gerçekleşecek olan bir ürünün belli olasılıklarla ne olabileceğinin belirlenmesi işlemidir.

Bedensel kurulum: Belli bir davranış için vücudu, organları ya da her ikisini birlikte, istenilen davranışın gerektirdiği biçime getirme işidir (Sönmez, 2004: 95)

Artikülasyon (Articulation Lat.): Müzikte yer alan her sesin ayırım ve bağlantılarının belirginleştirilmesi. Açık seçik ifadelendirme (Say, 2005: I. Cilt, 106).

Nüans: “Ayırtı; ince fark.” Müzikal ifadeye anlam kazandırmak için kullanılan ses gürlüğü işaretleri (Say, 2005: II. Cilt, 581).

Kemanda Parmak Düşürme: Sol el parmakları ile istenilen ses yüksekliğini elde edecek şekilde tuşe üzerine basılması.

Çalgı Tekniği: Çalgı tekniği genel olarak yöntem bilgisi anlamına geldiği kadar, uygulama becerisi olarak da kullanılır. Yöntem bilgisi anlamında teknik yaratıcılığa yol açan beceriler bütünüdür, yorumcuya kolaylık sağlayan yetilerdir (Say, 2005: III. Cilt, 457).

Kısaltmalar

KÇBGF: Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu

KÇİTÖ: Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği

KÇYÖÖ: Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği

AGSL: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

DEÜ BEF GSEB ME ABD: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

SBS: Seviye Belirleme Sınavı.

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

OAKE: Organization of American Kodaly Educators

MENC: Music Educators National Conference.

AOSA: American Orff Schulwerk Association.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Çalgı eğitimi ve çağdaş müzik eğitimi yöntemleri, özyeterlik algısı ve tutum ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Çalgı Eğitimi ve Çağdaş Müzik Eğitimi Yöntemleri ile İlgili Araştırmalar

Willmann (1983) tarafından yapılan “An Investigation of Conceptual Congruencies Between the Kodaly Method and Jerome Bruners’s Inctructional Theory” başlıklı çalışmada, Kodaly yöntemi ve Bruner’in öğretim teorisinin içerik benzerliğinin varlığı araştırılmıştır. Bruner, öğretim teorisini dört büyük temel üzerine kurmuştur. Bunlar;

- Öğrenmeye geçiş öncesi
- Beden dilinin uygunluğu
- Disiplin yapısının ardışıklığı
- Desteklemenin hızı ve doğası olarak tanımlanmaktadır.

Kodaly yöntemindeki Macar olan ya da olmayan yazıların incelenmesi sonucunda büyük pedagojik ilkeler toplanmış ve tanımlanmıştır. Bunlar ise; a- Sesleri öğrenmek için kullanılan araç ve gereçler, b- Aktif müzik yapmanın anlamı ve c- Metottaki ardışıklık olarak tanımlanır. Sonuç olarak Bruner’in öğretim teorisinin temelleri, Kodaly yönteminde bir iskelet olarak kullanılmıştır.

Kite (1985) tarafından Houston Üniversitesinde yapılan bu araştırmada, Amerikan Kodaly Eğitmcileri Organizasyonunun (Organization of American Kodaly Educators: OAKE) gelişimi ve büyümesi incelenmiştir. OAKE,

Amerika'daki müzik eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi, yenilenmesi ve öğretmen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi için çalışan müzik eğitimcilerinden oluşmuştur. Bu kuruluş müzik eğitimcileri arasında işbirliği ruhunu oluşturmak ve iletişim yollarını açmak amacıyla kurulmuştur. OAKE'nin ilk planlaması Oakland California'da I. Kodaly Sempozyumu'nun toplanması ile başladı. Bu toplantıda Kodaly yöntemi ile ilgilenen eğitimciler arasında iletişime ihtiyaç duyulduğu kararı alındı. 1974 Anaheim California'da yapılan Ulusal Müzik Eğitimcileri Konferansında da uygulanacak yöntem ve rehberlik konuları ele alındı. Bu toplantı OAKE'nin gelişimine katkıda bulundu. Okul öncesi eğitimden koleje hatta üniversiteye kadar çeşitli öğretim düzeyleri için programlar belirlendi. Bu çalışmaya tarihsel yöntem temel alınmıştır. OAKE'nin felsefesi, gelişmesini sağlayan olaylar ve üyeler tarafından yapılan anlamlı katkılar ele alınmıştır. İlerleyen süreçte kuruluşun genel prensipleri ve başarı elde etmedeki sürekliliğine yönelik gelişimi ele alınmıştır. Araştırmacı ayrıca, OAKE'nin arşivini, kayıtlarını, dokümanlarını, üyelerinden gelen mektupları, diğer müzik dergilerinden gelen makaleleri Music Educators Journal ve Journal of Research in Music Education gibi yayınları da incelemiştir. Ek olarak OAKE'nin şimdiki ve geçmiş üyeleri ile kişisel röportajları içeren veriler de vardır. Verilerin sentezi kronolojik olarak ve yıllık konferanslar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Toplanan veriler, OAKE üyelerinin iletişim ve işbirliğinden elde ettikleri başarıyı destekler niteliktedir. Yöresel grupların kurulması iletişim etkinliklerini arttırmıştır. OAKE ve diğer müzik organizasyonları arasındaki işbirliği (MENC: Music Educators National Conference ve AOSA: American Orff Schulwerk Association) bu organizasyonlarla iletişim olduğunu göstermektedir. Amerikan müzik eğitimi, OAKE'nin 1974 yılındaki kuruluşundan 1982 yılındaki 800 kişiyi aşan üye sayısı ve modern formundan önemli biçimde etkilenmiştir.

Constantakos'un (1985) New York Üniversitesinde yaptığı araştırmada, Demetrios Constantine Dounis'in keman, viyola ve çello gibi çalgıların öğretim yöntemini, onun ilkelerine göre ve performans sorunlarının çözümünde kullandığı kendine özgü tanımlama metoduna başvurarak açıklamak ve araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma için gerekli bilgi ve belgeler, Dounis'in bağlı olduğu enstitü ve ajanslar, Amerika ve Avrupa'daki iş arkadaşları, öğrencileri ve aile üyeleri

ile yapılan görüşmelerden oluşan bilgilerdir. Röportaj bilgileri, bir rehber gibi kullanılarak keman tekniğinin tüm yönlerini içeren açık uçlu sorular ve yorumlar toplanmıştır. Keman tekniği ile ilgili tüm yayımlanmış çalışmaları literatürde sürekli ileri bir adım olarak değerlendirilmiştir. Öğretme ve performans alanlarıyla ilgili sorunları çözümedeki özel çözümleri ile tartışmasız sürekli olarak en öndedir. Dounis'in metodu kişisel düşünceye dayalı, aklın ve gözlenebilen kapasitenin gelişimini içeren, sanatı ve bilimi benimsemiş, "Sokratik" bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma Dounis'in tüm çalışmalarını bütünleştirmiştir.

Koob (1986) Illions Üniversitesinde yaptığı araştırmada Galamian'ı usta bir öğretmen yapan karakteristik özelliklerin korunmasına yardım etmek amacıyla, onun keman öğretme stilini açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada problem analizi, dört alt problemin formüle edilmesiyle ele alınmıştır; Bu alt problemlerin yorumu Galamian'ın eğitimci olarak geniş bir portresini sunmaktadır. Koob' göre Galamian; bireysel olarak her öğrencinin teknik problemlerini tanıma, analiz etme ve bu problemleri çözüme becerisine sahiptir. Öğrencilerine çalışma disiplininin değerini ve düzenli çalışmanın önemine ilişkin inancını aşılamıştır. Geniş bir repertuara sahiptir. Keman çalma mekanikleri, öğrencileri motive etmek için gereken psikoloji bilgisi ve yorumlama için benzersiz teknik yaklaşımları vardır. Çok yetenekli olmayan öğrencileri bile kabul etmiş, onlara iyi kemancılar olmayı öğretmiştir. Galamian'ın usta bir keman eğitimcisi olarak anılmasını sağlayan şey, yaşamını öğretmeye adanmış olmasıdır.

Allen (1989) tarafından Alabama Üniversitesinde yapılan bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki kiliselerdeki ayinlerde kullanılan Tonic Sol-Fa olarak adlandırılan sistemin, 19. yüzyıldaki müzik okur-yazarlığının gelişmesinde rolünü araştırmaktır. Metodun tarihi ve kökenlerinin izleri, Birleşik Krallık ve diğer Avrupa ülkeleri arasında baştanbaşa ve yaygın olarak kullanıldığı ve geliştiği konusunda ipuçları vermektedir. Tonic Sol-Fa Norveç'te Sarah Ann Glover tarafından bulundu. Norveç ve İngiltere'de net bir şekilde kullanıldı ve John Curwen tarafından uyarlanıp Tonic Sol-Fa olarak adlandırıldı. Sistem, müzik topluluklarının kolayca nota okuması için düzenlendi ve Johh Hullah'ın da aralarında bulunduğu diğer müzik eğitimi

yöntemlerine rağmen İngiliz okullarında okutulmaya başlandı. Tonic Sol-Fa hareketinin yaygınlaşmasına, John Curwen'in yayın kuruluşu olan Tonic Sol-Fa Press'de yardım etti. Bu yayın kuruluşu daha sonra John Curwen ve Oğulları adını aldı. Tonic Sol-Fa Curwen tarafından periyodik olarak gözden geçirildi ve yeniden yazıldı. Yayınevi tarafından yayınlanan pek çok nota ve müzik kitabı, halkın kolay ve ucuz olarak bu yayınlara ulaşmasını sağladı ve sistemin yaygınlaşmasına yol açtı. Ayrıca Tonic Sol-Fa Kolejinin yardımıyla genişleyen ortam, öğretmen eğitimi ve öğrenci sınavlarıyla milyonlarca kişiye ulaştı. Bu metodun misyonerler tarafından öğrenilmesiyle, Hong Kong, Güney Afrika ve Avustralya da dâhil olmak üzere Birleşik Krallığın her tarafına yayıldı. Almanya, Japonya ve Macaristan'daki müzik eğitimcileri, kendi yöntemlerine Curwen'in yöntemlerini eklediler. Amerika'daki müzik eğitimcileri de Curwen'in desteğiyle yeni bir metot geliştirdiler ve çalışmalarını bütün eyaletlere yaydılar. Küçük bir kesim yeni Curwen metodunu ve Kodaly metodunu bir arada kullandı. Sonuç olarak 19. yüzyılda müzik eğitiminin ilkeleri Curwen tarafından oluşturulmuştur ve yaklaşık 150 yıldır orijinal bir müzik eğitimi yöntemi olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Houllahan (1989) tarafından yapılan "A Methodology for Teaching Ear Training, Sight Singing and Harmony at The College Level Based on The Concept of Zoltan Kodaly" başlıklı araştırmada Kodaly yöntemi ile kolej düzeyindeki öğrenciler için kulak eğitimi, deşifre ve armoni öğretimi konularını içeren bir materyal oluşturulmuştur. Müzik eğitimi hakkındaki yeni düşünceler Zoltan Kodaly tarafından formüle edilmiş, F. Liszt Akademisinde Kodaly ile çalışan bir grup Macar öğretmen tarafından geliştirilmiş ve "Kodaly Yöntemi" olarak adlandırılmıştır. Bu çalışma ise; Amerika'daki ilköğretim okullarındaki çocuklar için Kodaly yöntemini kullanan bir müzik eğitimi müzik metodu olarak belirlenmiş ve sınırlandırılmıştır. Houllahan 1983 yılından itibaren Kodaly kavramını etraflıca çalıştıktan sonra bir akademik yılını Macaristan'ın Keszket şehrindeki "Zoltan Kodaly Pedagogical Institute"de, ikinci akademik yılını ise Boston Massachusetts'te geçirmiştir. Keszket ve Boston'daki araştırmacıların çalışmalarından oluşan materyaller ile eğitim yöntemlerinin bir birleşimi oluşturulmuştur. Bu materyaller ayrıca Dr. Hope Bills'in analiz sistemine göre yeniden analiz edilerek 4 yıllık kolej eğitimi süresi için sistem

içerisine yerleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından derslere uygun düzeylerde dikte ve deşifreler oluşturulmuştur.

Mann (1991) Arizona Devlet Üniversitesinde yaptığı “The Use of Kodaly Instruction to Develop the Sight-Reading Skills of Undergraduate Flute Students” başlıklı araştırmasında Lisans düzeyindeki flüt öğrencilerine, Kodaly yöntemini kullanarak nota okumalarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmaları denemiştir. Araştırma Durango’da Fort Lewis Kolejinde, altı üniversite flüt öğrencisi üzerinde 13 haftalık bir pilot çalışma ile yürütülmüş, The Watkins – Farnum Performance Scala’nın yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen deşifre testleri kullanmış, ek olarak da öğrencinin geçmişini belirlemek için de bir demografik test kullanılmıştır. 11 haftalık deneysel süreçte konular, birer saatlik özel dersler ve iki saatlik toplu olarak yapılan flüt dersleriyle yürütülmüş, Kodaly yöntemine göre şarkı söyleme etkinlikleri, hem özel hem de toplu derslerdeki programların içerisinde yer almıştır. Çalışma süreci içinde, atölyedeki flüt öğrencilerinin geleneksel yaklaşımı değiştirilerek, Kodaly pedagojisinin vokal metodu uygulanmış, doğru çalma ve kulak eğitiminin birleştirilmesi amaçlanmıştır. Kodaly yönteminin sonuçları, istatistiksel yönden önemli bir fark olarak bulunamamıştır. Teste önce nota okuması zayıf öğrencilerden başlanmış, Kodaly yönteminin nota okuma becerisini geliştirdiğini kanıtlayabilmek için, bu eğitimi hiç görmeyen bir flütçü ile aynı eğitimin bir kısmını görmüş iki flütçü karşılaştırılmıştır. Eğitim sonunda tüm denekler daha iyi bir ton elde etmişlerdir. Deşifre becerisi ve entonasyon becerileri gelişmiştir. En önemli gelişme, orkestranın bütün olarak performansında ve sınav notlarının yükselmesinde gözlenmiştir. Ek olarak, flüt eğitiminde bu çalışmanın uzun bir dönem boyunca uygulanması, notayı söylemekten çok, notayı okuyabilmenin yararlı olacağı doğrultusundadır.

Leenhout’un (1993) yaptığı çalışmanın amacı, Fas Rabat’daki konservatuvarlarda kemancılara verilen temel müzik eğitimini incelemektir. Ayrıca bu eğitimin bünyesindeki farklı kültürel etkilerin nasıl birleştiği de bir araştırma konusudur. Geleneksel müzik eğitim metotları usta çırak ilişkisine dayanmaktadır. Çırak, ustasının yanında kalarak onun repertuarını öğrenmektedir. Konservatuvar

sistemi, 1930’larda Fransız koloni yönetimi tarafından başlatılmıştır. Asıl amaç ise ölmekte olan “Andalusian” olarak da bilinen geleneksel Fas müzik sanatına sahip çıkmaktır. Örnek alacak yerli modeller olmasına rağmen Fransızlar, Avrupa modeline dayanan bir enstitü kurdular. Bugün Fas’da Kültür Bakanlığına bağlı bir düzineden fazla okul bulunmaktadır. Öğrenciler Batı teorisi ve tarihi, bazı Arap müzik teorisi ve uygulamalı müzik çalışmaktadırlar. Çalışmada “Bu uygulamada öğretmenler geleneksel öğretim metotlarına ne ölçüde devam etmektedirler?”, “Keman için özel bir metot var mıdır? Varsa hangi kültürlerden alınmıştır?”, “Öğrencilerin aldığı eğitim Fas müzik dünyası ile ilişkili midir?”, “Konservatuvarlar bilinçli olarak keman sanatçılarına ihtiyaçlarına yönelir mi yoksa kendi içlerinde yeni bir müzikal kültür mü yaratılmıştır?” sorularına cevaplar aranmıştır. Çalışma, şimdiki müzikal ve kültürel adaptasyonlar, yakın geçmişteki değişiklikler ve gelecekte olması tahmin edilenlerin daha iyi olmasına yardım ve rehberlik etmek için tasarlanmıştır.

Fridley (1993) Pasifik Üniversitesinde yaptığı “A Comparison of the Effect of Two Learning Sequences on the Acquisition of Music reading Skills for the Guitar: Traditional versus Kodaly Based” başlıklı araştırmasında gitar eğitiminde nota okuma becerilerinin kazanılmasında iki farklı yöntemi: geleneksel yöntem ve Kodaly destekli yöntemi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın amacı 5. ve 6. düzeyde olan gitar öğrencilerine, iki farklı yöntemin uygulanması ve sonuçlarının araştırılmasıdır. Birinci gruba (deney grubu) Kodaly yöntemindeki ses perdeleri esas alınarak öğretim yapılmış, diğer gruba (kontrol grubu) ise standart gitar eğitimi veren metotlar uygulanmıştır. Deneysel süreç 1992 bahar döneminde beş haftalık bir periyodu kapsar. Öntest ve sontest olarak öğrencilere nota okuma testleri, tutum ölçeği, öğrenci profili ölçeği ve dinleme testleri uygulanmıştır. Grup, cinsiyet ve tecrübe değişkenleri üzerindeki etkilere bakılmıştır. Araştırma sonucunda gruplar arasında, yöntemler açısından anlamlı farklar bulunamamış, cinsiyet ve tecrübe açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

Oare (1995) Calgary (Kanada) Üniversitesinde “Müziği Öğrenci Açısından Daha Eğlenceli Hale Getirmede Besteleme ve Doğaçlama” konulu bir çalışma

yapılmış. Bu çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerine derslerde edinilen bilgi ve becerilerle doğaçlama ve besteleme yetisi kazandırma amaçlanmıştır. İki farklı okuldan seçilen ve aynı düzeyde olan öğrenciler öğretmen tarafından seçilen iki farklı aktivitenin içine sokulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, konulan hedefler doğrultusunda besteleme ve doğaçlama etkinlikleri program dâhilinde ve seviyelerine uygun şekilde eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise doğaçlama ve besteleme bilgileri belirtilmeden eğitim verilmiştir. Her iki grubun eğitiminde de Kodaly yöntemi esas alınmıştır. Bütün öğrenciler 17 hafta boyunca haftada otuzar dakikalık bir eğitim almışlardır. Çalışma sonucunda; her iki gruba da müzik tutum ölçeği uygulanmış, müzik beğenisi ve müzik zevki açısından hiçbir fark bulunamamıştır. Zamanın büyük bir çoğunluğunun doğaçlamaya ve bestelemeye ayrılması öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilememiştir.

Choksy'nin danışmanlığını yaptığı Newton (1997) bu çalışmasında, 1985–1987 yılları arasında Calgary Üniversitesinde düzenlenen Kodaly yaz programının, 1985 dönemindeki katılımcılarının öğretimsel davranışlarındaki değişiklikleri incelemiştir. Personel gelişiminin bir modeli olarak bu programın verimliliğiyle ilgili, 1985'de Panagapka'nın çalışmasına katılan yirmi kişi, yine Panagapka tarafından uygulanan anket formunun yeni versiyonunu doldururlar. Ayrıca anket formu bulgularının doğrulanması açısından, maddelerin on beşi ile ilgili görüşme yapılmıştır. Anket formları tarafından elde edilen verilerin İstatiksel analizleri sonucunda, öğretimsel davranışlarla ilgili doğrudan ilgili 67 maddeden 62'sinde belirgin bir değişimin olmadığı ve öğretime cevap veren içerik ve koşullar ile ilgili de 15 maddenin 10'unda belirgin bir değişimin olmadığı ortaya konmuştur. Bu çalışma dönemi boyunca, görüşmelerin analiz sonuçları, cevap verenlerin öğretim davranışlarındaki durağanlığı ortaya koymuştur.

King (2000) tarafından Southern California üniversitesinde yapılan çalışmada, Katinka Spacies Daniel'in Kodaly metodu ile geliştirdiği piyano eğitimi metodunun kayıt altına alınması ve korunmasını sağlamamak amaçlanmıştır. Onun hayatı ve alandaki etkisi hakkında özgeçmişe ait bilgiler, ayrıca C. P. E. Bach döneminden günümüze kadar piyano pedagojisi ile ilgili bilgiler tarihsel bir kitapçık

halinde sunulmuştur. Bu araştırmada, Daniel'in piyano metodunun ilk beş yılı, beş alt başlığa bölünmüş, ilk yılı ile birlikte aşamalar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda Daniel'in program hakkındaki yorum ve önerileri de bulunmaktadır.

Medford (2003), "Teaching Musicality from the Beginning of A Child's Instruction: The GBYSO Intensive Community Program and How It Philosophies of Kodaly, Orff and Suzuki" başlıklı araştırmasında, Boston Gençlik Senfoni Orkestrası'nın uygulamakta olduğu "Yoğun Toplum Programı (IPC)"'ni tanımlamayı ve bu program içerisinde Orff, Kodaly ve Suzuki yaklaşımlarının etkilerini açıklamayı amaçlamıştır. Bu program başlangıç düzeyindeki yaylı çalgı öğrencilerine, Orff, Kodaly ve Suzuki yöntemlerinin birlikte uygulandığı çok yönlü bir sistemle temel teknikleri öğretmeyi hedefler. Öğrenciler ritimleri, teoriyi, kulak eğitimini, enstrümantal özellikleri ve solfeji bu yöntemle öğrenmektedirler. Tüm yaklaşımların temel amacı çocukların müziksel olarak gelişmelerine yardım ederek yaşamlarını zenginleştirmektir. Yarım saatlik bir ön görüşme ile başlayan program çeşitli etkinliklerle sürdürülmektedir. Uygun çocuklar seçilmekte ve yaz kursuna alınmaktadır. Program, ilk görüşme, yaz workshop'u, yaz kursu ve sonbahar kursu olarak dönemlere ayrılmıştır. Her dönemde çalgı aleti, ritim ve solfej eğitimi temel olmak üzere, sonbahar kurslarında bunlara ek olarak orkestral çalışmalara da yer verilmektedir. Keman dersleri ise grup etkinlikleri şeklinde planlanmıştır. ICP genç öğrencilere başarılı bir müzisyen olabilmeleri için gerekli temelleri yenilikçi düşünceler kullanarak öğretir. Bu program çocuk orkestraları, okul müzik programları ve özel müzik öğretmenleri için model olarak önerilmiştir. Orff, Kodaly ve Suzuki yöntemlerinin başarılı bir birleşimini içerir.

Şeker (2005) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan araştırmada, geleneksel keman öğretimine alternatif olacak, 7-11 yaş çocukları için Orff öğretisi destekli bir başlangıç keman eğitimi modeli önerisi hazırlanmıştır. Bu model önerisinde çocukların keman dersine karşı motivasyonlarının arttırılması, birlikte çalma alışkanlığının kazandırılması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve keman eğitiminin gerektirdiği temel müzik bilgilerinin kazandırılması gibi hedeflere Orff öğretisi ile düzenlenmiş etkinliklerle ulaşılması düşünülmüştür.

Özmenteş (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, müzik eğitiminde kullanılan aktif öğrenme yöntemlerinden Dalcrose Eurhythmics öğretiminin; temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı çalışma 31 ve 32 kişilik iki grup üzerinde yapılmıştır. Deney grubunda müziksel öğelerin beden hareketleri aracılığıyla çalıştırılmasına karşın, kontrol grubunda bedensel hareket içerikli herhangi bir çalışma yapılmamış; geleneksel şarkı söyleme nota yazma ve temel müzik bilgilerini öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, ölçek, gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, Dalcrose Eurhythmics öğretimi, incelenen tüm bağımlı değişkenler üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre daha anlamlı düzeyde etkili bulunmuştur.

Uçal ve Bilen (2006) tarafından yapılan çalışmada, Orff öğretisinin, öğrencilerin müziksel işitme ve güzel şarkı söyleme becerilerinin gelişmesi, müzik dersine olan ilgi ve katılımları üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. 14 ders süresince gruplardan birinde Orff öğretisine dayalı diğerine ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, deney sürecinden sonra uygulanan test, gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

- Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre; a-Müziksel işitme becerileri, b-güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde daha etkilidir.
- Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, derse ilgi ve katılımı arttırmaktadır.

Tekin (2007) Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD. Müzik Öğretmenliği programında yaptığı doktora tezinde Orff-Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmıştır. Üç grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubu 1'de Orf-

Schulwerk, Deneysel gruba 2’de Kodaly Yöntemi, Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile müzik dersi işlenmiştir. Araştırmaya daha önce müzik dersi almamış, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulundaki öğrenciler katılmıştır. Her üç grupta da dersler araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmanın verileri Vokal Doğaçlama Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi ve Şarkı Söyleme Gözlem Formu ile toplanmıştır. Gözlem formları, eğitim durumları araştırmacıya denk bağımsız gözlemciler tarafından görüntü ve ses kayıt cihazları kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, varyans analizi ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodaly Yönteminin, öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişiminde, geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede etkili olduğu saptanmıştır. Ancak Orff-Schulwerk ile Kodaly Yöntemi, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik eğitime göre anlamlı farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte son ölçümlerdeki ortalamalara göre müziksel işitme becerisinde en yüksek ortalamanın Orff grubunda, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamanın Kodaly grubunda olduğu gözlenmiştir.

Brown (2007) tarafından Northern Colorado üniversitesinde yapılan çalışmada Justin Ward’ın hayatının yanı sıra Orff ve Kodaly yöntemleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiş ve okullardaki uygulamalarına yer verilmiştir. Justin Ward 07 Ağustos 1879 tarihinde doğdu. Çok ayrıcalıklı bir hayata sahip olmasına rağmen, kendini müzik eğitimciliğine adanmıştır. Temel müzik eğitimi ve şarkı söyleme konularını içeren bir müzik eğitimi yöntemi geliştirmiştir. Ward’ın metodu yirminci yüzyılın ilk yarısı boyunca tüm dünyada kullanılmış olmasına rağmen, 1962 yılında Vatikan yandaşları tarafından yanlış bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Metodun gözden düşmesi konusunda İngilizce bir kopya ya da başka bir kanıt bulunamamıştır. Bu çalışma, metodun içerdiği konular ve ilgili insanların konuya ilişkin önemli açıklamaları ile çok iyi bilinmeyen bu tarihsel sürece ışık tutar. Ek olarak Ward’ın katkılarını tüm yönleriyle ortaya koyabilmek için, yaşadığı dönem ve toplumun tarihçesi de ele alınmıştır. Bu metod müzik eğitimcilerine Orff ve Kodaly yöntemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması olanağı sağlamıştır. Konu başlıkları arasında ezberleme eğitimi, modların kullanımı

arasındaki farklılıklar, müzikal oyunların çeşitleri, solfej yöntemlerindeki farklılıklar, ritmik ve melodik dikte, tonika DO, ses eğitimi ve besteleme vardır. Aynı zamanda Ward ve danışman öğretmeni Dom Mocquereau'nun benzersiz icadı "Chiromoni" de tartışılmıştır. Sonuç olarak, Ward metodunun devlet okullarına adaptasyonunun olası yolları ile ilgili bir tartışma vardır. Metot, Katolik okullarının kullanımı için düzenlenmiş olmasına rağmen, bu kusursuz metotta şarkı materyalinin bir kısmı dışında yasaklanan hiçbir şey yoktur. Çünkü bu metot bilinmeyenle bilinenle ilişkilendirildiği ve birbirini takip eden çok özellikli bir öğretim yöntemine sahiptir. Şarkı materyallerinin değiştirilmesi ise bu materyallerin uyumu için öğretim öncesi bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Özyeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar

Straseske (1988), "Musically Induced Moods: Effect on judgment of self-efficacy" başlıklı araştırmasında, müzikal uyarıcıların ruh hali üzerindeki etkileri ve özyeterlik ilişkisi araştırılmıştır. 72 kız ve erkek öğrenci üzerinde yapılan testlerde genel olarak üç davranış tipi gözlemlenmiştir; Sevinçli, nötr ve mutsuz. Dinletilen müziğin bu ruh halleri üzerinde değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca üç grubun dersleri de test edilmiştir. Araştırma sonucunda her üç grubun da dersleri, özyeterlikleri ya da iş performansları üzerinde etkili bir değişim görülmemiştir.

Işıksal ve Aşkar (2003), "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Ve Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçekleri" başlıklı çalışmalarında, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe ve bilgisayara ilişkin özyeterlik algılarını ölçen "matematiğe ilişkin özyeterlik algısı" ve "bilgisayara ilişkin özyeterlik algısı" ölçekleri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise öğrencilerin matematiğe ve bilgisayara ilişkin özyeterlik algısına yönelik cinsiyet farklılıklarını incelemektir. Yapılan faktör analizi sonucunda 15 maddeden oluşan matematiğe ilişkin özyeterlik algısı ölçeğini oluşturan maddeler 3 faktörde toplanmıştır. Bu faktörler sırasıyla; günlük yaşamda matematik kullanımı, denklemler ve simetri olarak adlandırılmıştır. 0 sorudan oluşan bilgisayara ilişkin özyeterlik algısı ölçeğini oluşturan maddeler ise iki faktörde toplanmış, bu faktörler sırasıyla; bilgisayar ile

ilgili genel bilgiler ve özel bilgisayar becerileri olarak adlandırılmıştır. Matematiğe ilişkin özyeterlik algısı incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgisayar özyeterliği açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Umay (2003), “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi” başlıklı çalışmada, Türkiye’de 1997 yılında yürürlüğe konan son düzenleme ile eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sisteminin ülke çapında yeni bir modele oturtulmasından sonra, Hacettepe üniversitesinde yeni sisteme göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına yeni başlamış olan birinci sınıf öğrencileri ile programı tamamlamakta olan 4. sınıf öğrencileri arasında matematiğe karşı özyeterlik algıları bakımından bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Yapılan çalışma bir deneysel araştırmadır. Araştırmanın deneklerini 2001–2002 öğretim yılında matematik öğretmenliği programına devam eden 1. sınıftan 61 ve 4. sınıftan 66 olmak üzere 127 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı özyeterlik algılarının birinci sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bıkmaz (2004), Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilmiş olan Sınıf öğretmenlerinin Fen öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğini Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. 25 maddeden oluşan orijinal ölçek Türkçeye çevrilmiş, iki ölçeğin eşdeğerliği.70 bulunmuştur. 59 ilde görev yapan 234 sınıf öğretmenine Türkçe ölçek uygulanmıştır. Ölçek, orijinal ölçekte olduğu gibi “fen öğretiminde özyeterlik inancı” ile “fen öğretiminde sonuç beklentisi” olmak üzere iki faktörlü çıkmıştır. İlk faktörün güvenirlik katsayısı 0,78, ikinci faktörün. 0,60, ölçeğin tamamının ise 0, 71’dir. Bu sonuç ölçeğin Türkiye şartlarında da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Nielsen (2004) “Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education” başlıklı araştırmasında, alanında uzmanlaşmış müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini inceleyip, bu stratejiler ile çalışılmasının özyeterlik inançları ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada;

- Birinci yıl müzik sınıfı öğrencilerinin kullandıkları özel çalışma ve öğrenme stratejileri nelerdir?
- Bu öğrencilerin özyeterlik inançları ile strateji kullanımları arasındaki ilişki nedir?
- Öğrencilerin strateji kullanımları ve özyeterlik inançları, ana çalgısı, çalıştığı programın derecesi ve cinsiyet ile farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın katılımcıları 18-43 yaş arasında altı Norveç okulunda yüksek öğrenim gören ve müzik eğitimi alan (105’i klasik müzik, 25’i jazz pop ve rock) toplam 130 öğrencidir. Araştırmada veriler öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini değerlendirmeye yönelik 50 maddeden oluşan ve 7 aralık olarak geliştirilmiş “Öğrenme Ve Güdülenme Stratejileri Ölçeği” (MSLQ) ile toplanmıştır. Ölçeğin 42 maddesi öğrenme stratejileri ile ilgili, bilişsel stratejiler, biliş üstü stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak üç tip ölçek içermekte, 8 maddelik bölümü ise özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin öğrencilere uygulanması ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Diğer stratejilere göre kaynakları yönetme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Özyeterliği yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre, bilişsel ve biliş üstü stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca özyeterliğin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Ana çalgısı ve çalıştığı grubun derecesine göre özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, çalıştığı programın derecesi ile cinsiyet arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Kimberly (2004) öğrencilerin potansiyel kariyer algılarını ve özellikle müzik eğitimcisi olma isteklerini belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin farklı kariyerlere karşı özyeterlik inançları ve sosyal algıları incelenmiş ve bu alanlardan aldıkları hoşlanmaya yönelik puanlarıyla

karşılaştırılmıştır. Ohio’da bir ortaokul ve iki lisede orkestra, koro ve genel müzik dersi alan 246 kişiye uygulanan ölçek ve anketler sonunda şu bilgilere ulaşılmıştır. Meslekler için sınıflar arasında özyeterlik ve kariyer isteği açısından bir fark bulunamamış, yalnızca 10. sınıflarda belirgin bir biçimde avukat olma isteği görülmüştür. Tüm sınıflar göz önüne alındığında ise film yıldızı olma isteği en yüksek düzeydedir. Eğitim ile ilgili mesleklerde en az beden eğitimi öğretmeni olmayı seçmişlerdir. 6., 8., 9. ve 11. sınıflar en yüksek oranda müzik öğretmeni olmayı istediklerini belirtmişlerdir. %85 oranında kişisel özellikler, %15 oranında da işle ilgili özelliklerden oluşan testte, müzik öğretmenini tanımlamak üzere şu sıfatlar kullanılmıştır: Kişisel özelliklerden iyi özellikler; iyi, komik, soğukkanlı, anlayışlı, kötü özellikleri; acımasız, kaba, kötü huylu. İşle ilgili özellikler ise: müzikal, yetenekli, en iyi bando şefi, çocuklara yardımcı olur şeklindedir. Öğrenciler bir müzik öğretmeninde olması gereken en önemli özelliğin ne olduğu sorusuna kişisel özellik olarak “sabır”, işle ilgili özellik olarak “nasıl müzik yapılacağını bilmesi” cevaplarını vermişlerdir.

Davison (2006), Kuzey Texas Üniversitesinde yaptığı araştırmada doğaçlamada özyeterlik ve modellemenin rolü: İşitsel ve notalara dökülmüş materyallerle modelleme koşullarının orta seviyede çalgı çalan müzik öğrencilerinin doğaçlama başarısı üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın birinci amacı, farklı modelleme koşullarının (işitsel ve notalara dökülmüş uyarlamaların) doğaçlama başarısı konusunda önemli farklar yaratıp yaratmadığını araştırmaktır. Bir başka amaç ise, müzik teorisine dayalı doğaçlama eğitiminin, öğrencilerin doğaçlama ve çalgısal müzik konusundaki özyeterlikleri üzerinde bir etkisi olup olmadığının araştırılmasıdır. 6 ile 8. sınıflardan çalgı çalan müzik öğrencilerinden oluşan denekler (N=76), Gordon Armonik ve Ritmik Hazırlık Kayıtlarından (Gordons Harmonic and Rhythmic Readiness Records, 1998) aldıkları puanlara göre işitsel ya da notalara dökülmüş uygulama modeli grubuna dâhil edilmişlerdir. Tüm öğrencilere on araştırmacı tarafından tasarlanmış iki özyeterlik ölçeği verilmiştir. Değerlendirme dönemlerini takiben her bir katılımcı, deneyimli müzik eğitmenleri tarafından değerlendirilmiş ve kaydedilmişlerdir. Öğrencilerin müzik doğaçlama ve enstrümantal müzik konusunda özyeterliklerinin test öncesi ile test sonrası

puanlarının analizi, işitsel ve notalara dökülmüş modelleme koşulları ile ilgili olarak doğaçlama becerisinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Yapılan diğer istatistiksel analizlere göre öğrencilerin doğaçlama eğitiminden sonra, doğaçlama ve çalgısal müzik konusunda özyeterliklerinde önemli artışlar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre bu çalışma, müzik eğitimcilerine doğaçlama deneyimi ile ilgili tekniklerden birini kullanmaları gereğini ileri sürmektedir. Ayrıca müzik teorisine dayalı doğaçlama yaklaşımını önermektedir. Ek olarak elde edilen sonuçlara göre, çalgısal müzikte doğaçlamanın, öğrencilerin özgüvenlerine yapacağı katkıyı göz önüne almalarını önermektedir.

Akbulut (2006), “Müzik Öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları” başlıklı çalışmada alana yönelik betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın evrenini 2005–06 öğretim yılında, dört üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencileri, örneklemini ise 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere 160 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil olan öğrencilerin özyeterlik inançları “öğretmenlik özyeterlik ölçeği” kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından özyeterlik inançlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığının saptanmasında ve söz konusu değişkenler açısından öğretmenlik özyeterlik ölçeğinde kapsanan derse öğrenci katılımı sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutları bakımından bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için “Mann Whitney U- testi” uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında özyeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Randles (2007), Michigan Devlet Üniversitesinde yaptığı bir çalışmada Enstrüman çalan lise öğrencilerinin beste yapma deneyimleri ile müzik özyeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Denekler, bir devlet lisesine kayıtlı 77 bando

öğrencisidir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda 12 hafta boyunca beste yapma olanakları sunulmuştur. Müziksel yeteneğe yönelik özdeğerlilik ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anketten yararlanılarak müzik özyeterliliği ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır;

- Müzik özyeterliliği sabit bir özelliktir.
- Müzik özyeterliliği sabit bir özellik olduğu halde, değerlendirme öncesi ve sonrasında özdeğerlilik ölçeği puanları arasındaki farkları, beste yapma deneyiminin ortaya çıkardığı düşünülmektedir.
- Bu çalışmada müzik özyeterliliğini geliştiren en önemli unsur olarak beste yapma deneyimi olarak düşünülmüştür.

Müzik özyeterliliğinin sabit bir özellik olarak düşünülmesine rağmen, beste yapma deneyimlerinde görülen değişiklikler öğrencilerin müziğe yönelik özyeterliliklerinde de bir değişikliğe yol açmıştır. Öğretim üzerindeki etkilerine gelince öğrencilere sınıf içinde beste yapma olanakları sunulmuştur.

Otacıoğlu (2008), “Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Özetkililik-Yeterlik (ÖEY) Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, sözü edilen adayların Özetkililik-Yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca ÖEY’den alınan puanların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I uygulamasına katılan öğrenciler (N=30) üzerinde yapılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının özetkililik-yeterlilik düzeyleri, Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen, özetkililik-yeterlilik ölçeği (ÖEYÖ) kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programının 13.0 versiyonu Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ÖEY düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ($p<0.5$) saptanmıştır.

Tutum İle İlgili Araştırmalar

Kocabaş (1997), temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutumlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini İzmir Dokuz Eylül Ortaokulunda okumakta olan 284 Orta I, II ve III. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Likert tipi 3 dereceli seçeneklerin yer aldığı 17'si olumlu, 13'ü olumsuz 30 maddeden oluşturulan ölçeğin madde analizleri, Cronbach Alpha (0,88), iki Yarı Güvenirlilik Katsayıları (0,80) bulunarak faktör analizleri yapılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği sınanan ölçeğin Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Phillips (2003) tarafından Iowa Üniversitesinde gerçekleştirilen “Contributing Factors to Music Attitude in Sixth, Seventh and Eighth Grade Students” isimli çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumları ile onların evlerindeki müziksel ortam ve müzikle ilişkili özgörüleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 2180 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler, Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, Müzik Geçmiş Envanteri ve Müziğe İlişkin Özgörü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe müziğe ilişkin tutumlarının ve özgörülerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin, evlerindeki müziksel ortamının daha iyi olduğu kaydedilen ve müziğe ilişkin özgörüleri daha olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin evlerindeki müziksel ortam, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin müzikle ilgili özgörülerinin de arttığı görülmüştür.

Serin (2004), “Problem Çözme Becerisi, Bilgisayar ve Fen’e Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının kendilerini problem çözme becerileri açısından nasıl algıladıklarını; Fen (bilimleri)’e yönelik tutumlarıyla fen başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini iki üniversiteye bağlı eğitim fakültelerinin fen grubu fizik, kimya, matematik, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi anabilim dallarında eğitim gören toplam

743 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Şahin ve Heppner tarafından (1993) yapılan, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olan “Problem Çözme Envanteri”, Gürdal (1997) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan (0,87) “Fen Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, bölümünde okumaktan memnun olma-olmama durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Fen grubu öğrencilerinin fen’e yönelik tutum sonuçları irdelendiğinde; fen tutumlarının bölümünde okumaktan memnun olma-olmama ve bölüm tercihi nedenlerinden etkilendiği saptanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu ve ayrıca tutumlarla başarı arasında da olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Murat ve Uygun (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, polislik mesleğine ilişkin tutum ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. “Polislik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”nin geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Geliştirilen ölçeğin deneme formu 2002–03 öğretim yılında bir polis meslek yüksek okulunda okuyan 1. ve 2. sınıf toplam 630 öğrenciye uygulanmıştır. 33 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin polislik mesleğine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Bindak (2005) tarafından “Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması” konulu bir araştırma yapılmış, Likert tipi tutum ölçeğine madde seçmede kullanılan üç farklı yöntem karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Geometri Tutum Ölçeği geliştirilirken toplanan veriler kullanılmıştır. Aynı verilere üç farklı madde analizi tekniği (alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, madde ayıricılık gücü indeksi ve korelasyona dayalı madde analizi) uygulanması sonucu maddeler sıralanmış ve bu üç sıra arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ayrıca her madde analizi için seçilecek madde sayısı ile iç tutarlılık güvenirlik katsayısının ne olacağı sorusuna yanıt aranmıştır.

Dirik (2005), “Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin çalgı eşliğinde yapılan müzik derslerinde, derse yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma dört ilköğretim okulundaki 410 kişilik bir Örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için “Müziğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumların üzerinde; derslerde kullanılan çalgı çeşitlerine, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun özel ya da devlet okulu olmasına, sınıf mevcutlarına, derslerin müzik odasında yapılıp yapılmamasına ve derslerde yapılan etkinliklere göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Beykal Orhun (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencilerinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine (ÇASEY) göre Resim-İş dersine yönelik tutum ölçeği hazırlanarak incelenmesidir. Araştırmanın deney grubunda ÇASEY, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek uygulama yapılacak okulun 7. sınıflarında okuyan toplam 107 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda 30 maddelik ölçek 26 maddeye indirilmiş ve nihai hale gelmiştir. Veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Resim-İş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum ÇASEY’nin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Özmenteş (2006) müzik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Türkiye koşullarında gerçekleştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmış, analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile, güvenilirliği ise Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda tek faktörlü olduğu görülen 20

maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Tüm bulgular ölçeğin ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Uçal Canakay (2006) tarafından gerçekleştirilen “Müzik Teorisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme” başlıklı çalışmada Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik teorisi dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi aşamalarını açıklamışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 225 öğrenci üzerinde yapılmış, bunlardan 221’i dikkate alınmış ve analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. 45 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme formunun uygulanması ve madde-test korelasyonu 0.41’den küçük olan maddelerin atılmasıyla, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin öğrencilerin müzik teorisi dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Nacakçı (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarının hangi yönde geliştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, aile eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin, gelişen bu tutumlardaki etkinliğini saptaması da amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Milli Eğitim bakanlığına bağlı İlköğretim okullarındaki öğrenciler, örneklemini ise Ankara ilindeki üç ilköğretim okulundaki 490 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin duygu, düşünce ve eğilimlerini belirlemek amacıyla tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Öğrenci tutumlarındaki farklılıkları, değişkenlerin durumuna göre belirlemek amacıyla t testi, Scheffe testi ve One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. Sonuç olarak ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya

çıkılmıştır. Olumlu tutumlar daha çok derse verilen önem, sevgi, etkinlikler ve çalgı çalma isteği gibi alt boyutlarda toplanmıştır. Öğrencilerin sergilediği bu olumlu tutuma rağmen, yine de bu derse özel zaman ayırmak istemedikleri, konuları itibarıyla diğer derslere daha çok zaman ayırmak istedikleri görülmüştür. Aile eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin, öğrencilerin derse karşı tutumlarının değişim göstermesinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Az da olsa (% 10–15) öğrencilerin müzik dersine karşı hiçbir olumlu tutum sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Uzman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan coğrafya dersine yönelik tutumları belirlemede, öğretmenlere ve bu alanda akademik çalışma gerçekleştiren araştırmacılara yardımcı olabilecek coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama ve geçerlik güvenirliği belirleme olarak adlandırılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen verilere göre deneme ölçeğinde yer alan ve faktör yükleri. 40 ile .83 arasında değişen 39 maddenin yer aldığı ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Geliştirilen coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği'nin öğretmenlerce rahatlıkla kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Civan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde müzik alanında öğrenim gören öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada Ege Bölgesinde bulunan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı 0,916 olan tutum ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Arslan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bilgisayar destekli eğitim (BDE) yapmaya ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Ölçek HÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği

bölümünde okuyan 151 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ölçek 20 maddeye indirilmiştir. Bu maddelerden 10'u olumlu 10'u olumsuz özellik göstermektedir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.88, Barlett Testi anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin oldukça iyi olduğu, ölçeğin bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Nazlıççek ve Erkin (2006) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği” başlıklı çalışmada daha önceden geliştirilmiş (Erol, 1989) bir matematik tutum ölçeğinin kısaltılmış biçiminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Lise öğrencilerine yönelik hazırlanan ilk ölçeğin birçok boyut ve fazla sayıda madde içermesi nedeniyle tamamlanmasının uzun sürdüğü ve ilköğretim öğrencilerinin dikkatlerinin sonlara doğru dağıldığı gözlenmiştir. Uygulaması ve tamamlanması daha kolay olan kısaltılmış matematik tutum ölçeğinin geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Kısaltılmış tutum ölçeği için, “matematiğin önemi”, “algılanan matematik başarı düzeyi”, “matematik dersine karşı olan ilgi” olmak üzere üç boyutla ilgili 25 madde üretilmiştir. Ölçek ilköğretimin ikinci kademesinden 234 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirliğini ölçmek için ölçeğin iç tutarlığı analiz edilmiş, alfa katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları düşük olan beş madde atılmıştır. İkinci uygulamada ölçek 315 ilköğretim öğrencisine verilmiş, psikometrik özellikleri, iç tutarlık ve faktör analiziyle tekrar incelenmiştir. Alpha katsayısı, madde toplam korelasyonları ölçeğin güvenilirliğine işaret ederken, faktör analizi sonuçları geçerliğe ilişkin kanıt olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumunu belirlemek amacıyla kullanılabilmesi sonucu çıkarılmıştır.

Tufan ve Güdek (2008) tarafından gerçekleştirilen “Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” çalışmasında eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilen bir ölçme aracının (MÖTÖ) geliştirilme aşamalarını açıklamışlardır. Var olan koşullarda gerçekleştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, üç

üniversitedeki müzik eğitimi bölümü son sınıf düzeyindeki 194 öğrenci üzerinde yapılmış, analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. MÖTÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliği ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları ile hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin 0.60 ile 0.79 arasında değiştiği, Kaiser – Meyer Olkin (KMO) değerinin $\alpha = 0.94$, güvenirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) $\alpha = 0.95$ olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde deney deseni, denekler, denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri yer almaktadır.

Deney Deseni

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modelinde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön-testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son-test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2004: 97).

Yapılan bu araştırmada, Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerileri, keman çalmaya yönelik tutumları ve keman çalmaya ilişkin özyeterlik algılarına etkilerini saptamak amacıyla “Kontrol Gruplu Öntest – Sontest Deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney deseni Tablo 4’de görölmektedir.

Tablo 4
Deney Deseni Tablosu

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (14 Hafta)		Deney Sonrası
Deney Grubu	KÇYÖÖ	Haftada	Haftada 2 Ders Saati	KÇYÖÖ
	KÇİTÖ	1 Saat	Kodaly Yöntemine	KÇİTÖ
	KÇBGF	Keman Eğitimi	Dayalı Genel Müzik Eğitimi	KÇBGF Görüşme Formu
Kontrol Grubu	KÇYÖÖ	Haftada	Haftada 2 Ders Saati	KÇYÖÖ
	KÇİTÖ	1 saat	Geleneksel Yönteme	KÇİTÖ
	KÇBGF	Keman Eğitimi	Dayalı Genel Müzik Eğitimi	KÇBGF

Öğrencilere keman çalma ile ilgili başlangıç becerileri (yay tutuşu, keman tutuşu, Re ve La tellerinde yay çekme becerisi, yayı çekerek ve iterek kullanabilme becerisi, sol eli uygun pozisyona yerleştirme, Re ve La Tellerinde 1., 2. ve 3. parmakları doğru basabilme) konusunda haftada iki gün birer saat olmak üzere, iki ay eğitim verilmiştir. Denel işlemler daha sonra başlatılmıştır.

Tablodan da anlaşılacağı gibi deneysel çalışmanın başlangıcında her iki gruba Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu, Keman Çalmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Keman Çalmaya İlişkin Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin sonunda gene her iki gruba Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu, Keman Çalmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Keman Çalmaya İlişkin Özyeterlik Ölçeği tekrar uygulanmış, ayrıca deney grubundaki öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.

Her iki gruptaki öğrencilerle eşit olarak haftada bir saat keman dersi yapılırken, deney grubundaki öğrencilerle haftada iki ders saati Kodaly yöntemi ile

genel müzik eğitimi, kontrol grubu öğrencileri ile de haftada iki ders saati geleneksel yöntem ile genel müzik eğitimi yapılmıştır.

Denekler

Bu araştırmanın deneklerini (deney ve kontrol gruplarını), İzmir zel Yöneliş İlköğretim Okulu 3 – 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden seçilen ve keman eğitimine yeni başlayan 13 ğrenci oluşturmuştur.

2007–2008 ğretim yılı başında araştırmacıyla birlikte okulda görev yapan iki müzik ğretmeni tarafından, 3, 4 ve 5. sınıfların tümünden oluşturulan 96 ğrenci, tek ses tekrarlama becerisi, ezgi tekrarlama becerisi (Ek-5), ritim tekrarlama becerisi (Ek-4), şarkı söyleme becerisi ve fiziksel uygunluk gz önüne alınarak elemenden geçirilmiş ve 21 ğrenci seçilmiştir. Seçilen 21 öğrenciden ikisinin uzun süreden beri piyano eğitimi görmeleri nedeniyle, bir ğrenci de yetenekli olmasına karşın otistik olması nedeniyle, bu çalışmanın dışında tutulmuşlardır. Diğer ğrencilere (18) keman çalma konusunda istekli olup olmadıkları sorulmuş, velileri ile görüşülmüş ve onların da onayı alınmıştır. Velisi ulaşımı sağlama konusunda uygun olmayan üç ğrenci de bu çalışmaya katılmamışlardır.

n hazırlık aşamasında, çalışma koşullarını sağlayan 15 ğrenci ile servis ve ailelerinin okula getirip götürme olanakları gz önüne alınarak 7 ve 8 öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Rastlantısal olarak gruplardan birisi deney, diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Velilerden ikisinin daha mesaisi ile öğrencilerin çalışma saatlerinin uyuşmaması nedeni ile iki ğrenci daha çalışmadan ayrılmış, 8 kişiden oluşan gruplardan birinin sayısı 6'ya düşmüştür. Deney ve kontrol gruplarına atanan öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf ve yaşlarına göre dağılımları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5
Deneklerin Cinsiyete, Sınıfa ve Yaşa Göre Dağılımları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet		
Kız	6	5
Erkek	1	1
Sınıf		
3	1	1
4	3	3
5	3	2
Yaş		
9	1	1
10	1	1
11	3	2
12	2	2

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu (KÇBGF), Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği (KÇİTÖ), Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği (KÇYÖÖ) ve Görüşme Formu (GF) aracılığıyla toplanmıştır. Ölçme Araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araçların geliştirilme süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu (KÇBGF)

Eğitimde devinişsel davranışların ölçülmesinde kullanılan testlere performans testleri denilmektedir. Uçan (1997: 96)'a göre müziksel performans ölçme, “bireyin müziksel performans kapsamına giren davranışlara sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecelerini gözleyip, gözlem sonuçlarını sembollerle belirtme işlemidir.”

KÇBGF, Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin deneklerin keman çalmaya yönelik becerileri üzerindeki etkiyi saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Gözlem formunun geliştirilme aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Alan Yazının Taranması: Performans, gözlem, performans testi ve gözlem formu çeşitli kaynakların (Uçan, 1997; Bilen, 1995; Alpagut, 2004; Tebiş, 2004; Dalkıran, 2006; Töreyn,1999; Günay, 1989; Özçelik, 1971; Karasar, 2004) yanı sıra keman için başlangıç metotları ve bu alandaki araştırmalar (Crickboom, 1929; Günay; Uçan, 1980; Jones, 1989; Garlej et Gonzales, 1991; Göğüş, 2004; Aydar, 2002; Bang, <http://www.guitfiddleacademy.com/files/Bang.pdf> Erişim tarihi:10.02.2006; <http://www.violinfunbook.com>, Erişim tarihi:10.02.2006; ayrıca basım tarihi belli olmayan; Hohmann, Seybold, Kuchler başlangıç metotları) incelenmiştir. İnceleme sonucunda performans sırasında ortaya çıkan, hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesini gerektiren, performansın niteliğine, eğitimin düzeyine ve ölçmenin amacına göre değişiklik gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Bu yaklaşım çerçevesinde ölçme aracının kapsamı gereken öğeler ve öğeler arası ilişkiler gözden geçirilmiş, madde yazma çalışmaları başlatılmıştır.

Mevcut Gözlem Formu Ve Performans Testlerinin İncelenmesi ve Ön Deneme Formunun Hazırlanması: Müzik eğitiminde diğer araştırmacılar tarafından, performans testi ve gözlem formu geliştirme çalışmalarını kapsayan çeşitli kaynaklar (Bilen,1995; Töreyn,1999; Alpagut, 2004; Tebiş, 2004; Dalkıran, 2006) incelenmiştir.

Tanımlanan göstergeler, gözlemci adayı ile yapılan görüşmeler ve İzmir Işılay Saygın AGSL’nde yapılan gözlemlerle birlikte, mevcut test ve formların da göz önüne alınması sonucunda 35 kritik davranış belirlenmiştir. Belirlenen bu kritik davranışlar “Bedensel Kurulum”, “Teknik Boyut” ve “Müzikal Boyut” olmak üzere üç boyuta indirgenmiş ve listelenmiştir.

Gözlemcinin Seçimi ve Eğitimi: Gözlem formunun güvenilirliği, gözlemciler arası uyum yöntemiyle test edilmiştir. Bu amaçla araştırmacı ve araştırmacı dışında başka bir gözlemci aynı öğrencileri gözlemiş ve aralarındaki uyuma bakılmıştır.

Araştırmacı dışındaki diğer gözlemci İzmır Işılay Saygın AGSL Keman ğretmeni olarak çalışan, ayrıca DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında cretli ğretim elemanı olarak görev yapan, yüksek lisans eğitimini tamamlamış bir uzman öğretmendir.

Gözlem formunun oluşturulması sırasında İzmır Işılay Saygın AGSL’nde dersler izlenmiş ve kritik davranışların belirlenmesinde birlikte hareket edilmiştir.

Uzman Görüşü Alma: Hazırlanan Keman alma Becerisi Gözlem (Deneme) Formu, daha önce önerilerine başvurulan, DEÜ BEF ME Anabilim Dalından ve Eğitim Bilimleri Bölümünden birer ğretim üyesine, ayrıca bu iki ğretim yesi ile birlikte görüşlerini almak üzere Pamukkale Üniversitesi EF ME Anabilim Dalından iki ğretim üyesiyle birlikte, İzmır Işılay Saygın AGSL’nde görev yapan biri uzman iki yaylı çalgı ğretmenine, İzmır Devlet Senfoni Orkestrasından bir viyola sanatına, görüşlerini almak için gönderilmiştir. Gerekli uyarı ve öneriler dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmiştir.

Gözlem Formu, uzmanların nerisi doğrultusunda “ok Düşük”, Ortanın Altında”, “Orta”, “Ortanın üstünde”, “ok İyi” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca 35 kritik davranıştan sekizi elenerek 27 maddeye dşrlmştir.

KBGF’nun n Uygulaması: İzmır Işılay Saygın AGSL’nde keman çalmaya yeni başlamış olan 1. sınıf ve belli bir düzeyde çalan 2. sınıf öğrencilerinden 7 kişi iki gözlemci tarafından bağımsız olarak gözlenmiş, gözlem ve puanlama konusunda ortak bir yargıya varılmıştır. Gözlem, sırasıyla 15 ve 22 öğrenciye kadar srdrlmştir.

İki gözlemcinin gözlem sonuçları arasındaki uyuma Pearson arpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Bu katsayı 15 ğrenci için 0,89 ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Uyumun düzeyini arttırmak için 7 ğrenci daha gözleyerek devam edilmiştir. Böylece toplam 22 ğrenci gözlenmiş ve gözlemciler arası korelasyon katsayısı 0,98 ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Bu şekilde oluşturulmuş olan form Ek-8’de verilmiştir.

Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği (KÇİTÖ)

KÇİTÖ, Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin deneklerin keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme aşaması aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Alan Yazının Taranması: Tutumun göstergelerini saptamak amacıyla çeşitli kaynaklar (Kağıtçıbaşı, 1988; Tavşancıl, 2002; Serin, 2004; Murat ve Uygun, 2004; Dirik, 2005; Beykal, 2005; Özmenteş, 2006; Arslan, 2006; Nacakçı, 2006; Güven ve Uzman, 2006; Uçal, 2006; Senemoğlu, 2007; Tufan; Güdek, 2008; Civan, 2006;) incelenmiştir.

Zihinsel ve duygusal süreçler öğrenmenin yadsınamaz parçalarıdır ve bunlar arasında karşılıklı bir ilişki bulunur. Duygular ve beklentiler ise ne öğrenildiğini etkilemektedir. Bir konuya ilişkin duygular, öğrenme sürecinde değişebilir.

Bu bağlamda, geliştirilecek ölçme aracının konusunu oluşturan “keman çalmaya ilişkin tutum” kavramının alanyazın çerçevesinde çözümlemesi yapılmış ve madde yazma çalışmaları başlatılmıştır.

Öğrenci Görüşü Alma: 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Buca Eğitim Fakültesi ME ABD öğrencisi olan 112 öğrenciye:

“Bireysel çalgı eğitimi dersinden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve yanıtı yazılı olarak alınmıştır.

Öğrenci kompozisyonları madde yazma konusunda ipucu olabilecek cümleleri oluşturmak üzere çözümlenmiştir.

Mevcut Ölçeklerin İncelenmesi ve Ön Deneme Formunu Hazırlama: Diğer araştırmacılar tarafından tutum konusunda yapılan ölçekler (Serin, 2004;

Uygun, 2004; Beykal, 2005; Özmenteş, 2006; Arslan, 2006; Nacakçı, 2006; Güven; Uzman, 2006; Murat; Uçal, 2006; Tufan; Güdek, 2008;) incelenmiştir. Tanımlanan göstergeler, kompozisyonların çözümlenmesi ve mevcut ölçeklerin incelenmesi sonucunda 91 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki maddeler yeniden gözden geçirilerek birbiri ile aynı anlamları ifade eden 21 madde çıkarılmış ve 70 maddelik KÇİTÖ ön deneme formu hazırlanmıştır.

Uzman Görüşü Alma: Hazırlanan KÇİTÖ ön deneme Formunun içerik geçerliği açısından incelenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. DEÜ BEF Eğitim Bilimleri Bölümünden üç, ME ABD’ndan bir öğretim üyesi, ayrıca biri uzman iki müzik öğretmeni ve İzmir Devlet Senfoni Orkestrasından bir sanatçının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde 9 madde uygun görülmemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye Kalan 61 madde ön deneme yapmak amacıyla ölçeğe alınmıştır.

Ölçek, 9–11 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanacağından, uzman önerileri doğrultusunda “Hiç Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Katılıyorum” (3), “Tamamen Katılıyorum” (4) şeklinde dereceli Likert ölçeğidir.

KÇİTÖ’nin Ön Uygulaması: 9–11 yaş grubu öğrencilerinin ölçek maddelerinde güçlük çekebileceği kavramları belirlemek amacıyla, çalgı öğrenmek için İzmir Karşıyaka Ege Sanat Merkezinde çalgı eğitimi gören 10 öğrenciye uygulanmış ve anlamadıkları yerlerin sorulması istenmiştir.

Ön deneme sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan 13 madde ölçekten çıkarılmış, bir kısmı da düzeltilerek ölçeğe alınmıştır. Ölçek son haliyle 48 maddeden oluşmaktadır.

Ön Deneme Ölçeğinin Uygulanması: 48 maddeden oluşan KÇİTÖ, 2007–2008 öğretim yılının güz döneminde, İzmir Işılay Saygın AGSL, İzmir Kemalpaşa Ümran Baradan AGSL, Uşak AGSL öğrencilerine ve İzmir Karşıyaka Ege Sanat Merkezi, İzmir Karşıyaka Güzel Sanatlar Merkezi, MEB Sim Özel Müzik Kursu,

ayrıca özel ders veren bazı öğretmenler aracılığıyla çalgı dersi gören toplam 202 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin Faktör Çözümlemesinin ve Güvenirlik Katsayısının Hesaplanması: KÇYÖÖ'nin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde en çok olabilirlik yöntemi (maksimum likelihood) kullanılmıştır. Birden fazla faktöre giren, faktör yükleri ve madde ölçek korelasyonları 0,40'ın altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Nihai ölçek 41 maddeden oluşmaktadır.

Nihai ölçekte, faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddeleri tek boyut altında toplanmıştır. Ölçeğin özdeğeri 19,86, açıkladığı toplam varyans ise % 48,43'tür. Maddelerin faktör yükleri 0,88 ile 0,48, madde test korelasyonları ise 0,86 ile 0,46 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör yükleri ve madde test korelasyonları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri ve
Madde Test Korelasyonları

Madde No:	Boyut 1		Madde No:	Boyut 1	
	Faktör	Madde Test Korelasyonu		Faktör	Madde Test Korelasyonu
1	0,88	0,86	22	0,52	0,50
2	0,68	0,66	23	0,79	0,76
3	0,68	0,67	24	0,67	0,65
4	0,75	0,73	25	0,71	0,69
5	0,76	0,74	26	0,71	0,69
6	0,68	0,65	27	0,60	0,58
7	0,82	0,80	28	0,59	0,56
8	0,59	0,57	29	0,74	0,73
9	0,52	0,49	30	0,74	0,72
10	0,63	0,62	31	0,57	0,54
11	0,74	0,72	32	0,80	0,79
12	0,48	0,46	33	0,72	0,71
13	0,77	0,75	34	0,73	0,72
14	0,75	0,73	35	0,64	0,62
15	0,68	0,66	36	0,68	0,67
16	0,68	0,66	37	0,60	0,57
17	0,62	0,59	38	0,75	0,73
18	0,65	0,63	39	0,74	0,73
19	0,71	0,70	40	0,71	0,69
20	0,69	0,66	41	0,82	0,80
21	0,75	0,74			

Tutum ölçeğinin güvenilirliği alpha içtutarlık katsayısına göre, hesaplanmıştır. Buna göre toplam ölçeğin içtutarlık katsayısı 0,97 bulunmuştur (Ek-6).

Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği (KÇYÖÖ)

KÇYÖÖ, Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin deneklerin keman çalmaya yönelik özyeterlikleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme aşaması aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Alan Yazının Taranması: Özyeterliğin göstergelerini saptamak amacıyla çeşitli kaynaklar (Işıksal ve Aşkar, 2003; Kurbanoğlu, 2004; Yılmaz ve Köseoğlu; Gerçek; Soran, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Akbulut, 2006; Küçükıılmaz ve Duban, 2006; Bıkmaz. 2004; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Kahyaoğlu; Yangın, 2007; Ergül, 2006; Umay, 2002; Açıkgöz, 1996; Küçükkaragöz, 2004; Nielsen, 2004) incelenmiştir. İnceleme sonucunda alanyazında karşılaşılan en temel boyutun performansla ilişkili olduğu görülmüştür. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında tanımladığı gibi “belirgin bir beceriyi düzenleyebilme ve yürütebilme aşamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin, kişinin taşıdığı inancı” içermektedir. Bu bağlamda, geliştirilecek ölçme aracının konusunu oluşturan “keman çalmaya yönelik özyeterlik” kavramının alanyazın çerçevesinde çözümlemesi yapılmış ve madde yazma çalışmaları başlatılmıştır.

Öğrenci Görüşü Alma: 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde, Buca Eğitim Fakültesi, GSEB, ME ABD'nda öğrenim gören 112 öğrenciye:

1. “Eğitiminizi aldığınız bireysel çalgınız konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?”
2. “Kendinizi yeterli hissetmeniz için hangi davranışların gelişmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” soruları sorulmuş ve görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Öğrencilerin kompozisyonları madde yazma konusunda ipucu olabilecek cümleleri oluşturmak üzere çözümlenmiştir.

Mevcut Ölçeklerin İncelenmesi ve Özyeterlik Ön Deneme Formunu Hazırlama: Diğer araştırmacılar tarafından özyeterlik konusunda yapılan ölçekler (Özmenteş, 2005; Akbulut, 2006; Çalışkan, 2007; İsrail, 2007; Serin, 2006; Umay, 2002) incelenmiştir.

Tanımlanan göstergeler, kompozisyonların çözümlenmesi ve mevcut ölçeklerin incelenmesi sonucunda 55 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki maddeler yeniden gözden geçirilerek 55 maddelik keman çalmaya yönelik özyeterlik ön deneme formu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü Alma: Hazırlanan KÇYÖÖ ön deneme Formunun içerik geçerliği açısından incelenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. DEÜ BEF Eğitim Bilimleri bölümünden üç, ME ABD’ndan bir öğretim üyesi, ayrıca biri uzman iki müzik öğretmeni ve İzmir Devlet Senfoni Orkestrasından bir sanatçının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde sekiz madde uygun görülmemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 47 madde dörtlü Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir.

Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Ön Uygulaması: 9–11 yaş grubu öğrencilerinin ölçek maddelerinde güçlük çekebileceği kavramları belirlemek amacıyla, çalgı öğrenmek için İzmir Karşıyaka Ege Sanat Merkezine devam eden 10 öğrenciye uygulanmış ve anlamadıkları yerlerin sorulması istenmiştir.

Ön uygulamanın sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler düzeltilmiştir.

Ön Deneme Ölçeğinin Uygulanması: 47 maddeden oluşan KÇYÖÖ, 2007–2008 öğretim yılının güz döneminde, İzmir Işılay Saygın AGSL, İzmir Kemalpaşa Ümran Baradan AGSL, Uşak AGSL öğrencilerine ve İzmir Karşıyaka Ege Sanat Merkezi, İzmir Güzel Sanatlar Merkezi, MEB Sim Özel Müzik Kursu, ayrıca özel ders veren bazı öğretmenler aracılığıyla çalgı dersi gören toplam 202 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin Faktör Çözümlemesinin ve Güvenirlik Katsayısının Hesaplanması: KÇYÖÖ’nin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde en çok olabilirlik yöntemi (maksimum likelihood) kullanılarak varimaks yöntemine göre boyutlar belirlenmiştir. Birden fazla faktöre giren, faktör

yükleri ve madde ölçek korelasyonları 0,40'ın altında olan 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Nihai ölçek 28 maddeden oluşmaktadır.

Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddeleri özdeğeri 1'den daha büyük olan dört boyutta toplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 57,335'tir. Ölçeğin birinci boyutu özyeterlikle ilgili "Yatkınlık", ikinci boyutu "İnanç", üçüncü boyutu "Güven" ve dördüncü boyutu "Kararlılık" ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Aynı boyutlar içerisine düşen maddelerin madde faktör yükleri 0,84 ile 0,41, madde test korelasyonları ise 0,76 ile 0,46 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarına göre madde sayıları, faktör yükleri ve madde test korelasyonları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Özyeterlik Ölçeğinin Boyutlara Göre Faktör Yükleri ve
Madde Test Korelasyonları

	Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3		Boyut 4	
	Faktör	Madde Test Korelasyonu	Faktör	Madde Test Korelasyonu	Faktör	Madde Test Korelasyonu	Faktör	Madde Test Korelasyonu
1	0,69	0,56						
2	0,61	0,49						
3	0,54	0,63						
4	0,53	0,67						
5	0,52	0,54						
6	0,51	0,57						
7	0,44	0,64						
8	0,44	0,65						
9	0,43	0,46						
10	0,43	0,64						
11			0,84	0,55				
12			0,63	0,57				
13			0,57	0,73				
14			0,57	0,62				
15			0,49	0,62				
16			0,44	0,68				
17			0,42	0,76				
18					0,77	0,66		
19					0,60	0,63		
20					0,56	0,66		
21					0,48	0,55		
22					0,47	0,48		
23					0,41	0,55		
24							0,73	0,66
25							0,62	0,76
26							0,51	0,60
27							0,48	0,67
28							0,42	0,58

Özyeterlik ölçeğinin güvenilirliği alpha içtutarlık katsayısına göre, hem toplam ölçek hem de boyutlar için hesaplanmıştır. Buna göre toplam ölçeğin içtutarlık

katsayısı 0,96, birinci boyutun 0,87, ikinci boyutun 0,87, üçüncü boyutun 0,82 ve dördüncü boyutun 0,84 bulunmuştur (Ek-7).

Görüşme Formu

Denel işlemlerin sonucunda, Kodaly Yöntemiyle gerçekleştirilen genel müzik eğitimine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacı ile görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme soruları için DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalından ve Eğitim Bilimleri Bölümünden birer öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmede 8 soru kullanılmış (Ek-9), görüşme sonunda sonradan hatırladıkları ya da görüşme sırasında söyleyemedikleri konular olursa yazıp getirmeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme kamera ile kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Yazı incelenerek nitel veriler çözümlenmiştir.

İşlem Yolu

Araştırma süreci Deney öncesi ve Deney süreci olarak iki bölümde ele alınmıştır. Deney öncesi yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

1. İlgili yayın ve araştırmaların taranması, toplanması ve incelenmesi.
2. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi
3. Derslerde kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlendikten sonra, öğrenci malzemelerinin bu hedef ve davranışlara göre hazırlanması.
 - Keman dersleri için
 - Müzik dersleri
 - Deney Grubu için Kodaly Yöntemine göre.
 - Kontrol Grubu için geleneksel yönetime göre.

4. Çalışmaların yürütülmesi için İzmir Özel Yöneliş Kolejinde başvurmuş ve çalışmanın burada yürütülmesi için okul yönetimi ile anlaşma sağlanmıştır.

5. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının İzmir Işıl Saygın AGSL ve İzmir Kemalpaşa Ümran Baradan AGSL 'nde, ayrıca deneysel çalışmaların İzmir Özel Yöneliş Kolejinde yapılabilmesi için Enstitü Etik Kurulu onayından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve valilik onayı için başvurulmuştur.

6. Deneklerin seçimi gerçekleştirilmiştir.

7. 15 kişiden oluşan öğrenci grubu 7 ve 8 kişilik iki gruba ayrılmış ve 2007 yılı Kasım-Aralık ayları boyunca haftada iki gün öğrencilerle toplu çalışmalar yapılmıştır.

Gruplara okuldaki ders bitiminde haftada bir gün 90 dakika genel müzik eğitimi verilmiştir. Ayrıca hafta sonu da ikişerli ya da üçerli gruplar halinde birer saat keman eğitimi verilmiştir.

Bu süre içinde aşağıdaki beceriler çerçevesinde eğitim verilmiş, gruplar arasında eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır;

- Keman tutma
- Yay tutma
- Yay kullanma
 - Yayın alt yarısını kullanma
 - Yayın üst yarısını kullanma
 - Yayın tamamını kullanma

Sol elde birinci konumda Re ve La tellerinde;

1. parmağı düşürme
2. parmağı düşürme
3. parmağı düşürme

8. Ders Planları yeniden gözden geçirilmiştir.

9. Ölçme araçları ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bitirilmiş, nihai testler hazırlanmıştır.

Araştırmanın deneysel sürecinde yapılan işlemler de aşağıda belirtilmiştir.

1. Deney ve Kontrol grupları random yöntemiyle seçilmiştir. (20 Şubat 2008)
2. Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır (Deney Grubuna: 21 Şubat 2008, Kontrol Grubuna: 20 Şubat 2008).
3. Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu ön test olarak uygulanmıştır (23 Şubat 2008).
4. Her iki grupta da denel işlemler 14 hafta boyunca sürdürülmüştür.
5. İzmir Özel Yöneliş Koleji mezuniyet etkinlikleri kapsamında, DEÜ BEF GSEB ME ABD Yaylı Çalgılar Orkestrası Konserinde bir parça, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin de katılımı ile seslendirilmiştir (23 Mayıs 2008). (Ek-10)
6. Keman Çalmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Keman Çalmaya İlişkin Özyeterlik Ölçeği son test olarak uygulanmıştır (Deney Grubuna: 29 Mayıs 2008, Kontrol Grubuna: 28 Mayıs 2008).
7. Keman Çalma Gözlem Formu sontest olarak uygulanmıştır (31 Mayıs 2008).
8. Öğrenci velilerine bir dinleti gerçekleştirilmiştir (05 Haziran 2008). (Ek-11)

9. Deneý Grubundan 5 öđrenci ile görüŖme yapılmıŖtır (09 Haziran 2008).

Denel İŖlemler

İki grup üzerinde gerekleŖen deneysel alıŖmada, deneý grubunda Kodaly yöntemi ile genel müzik eđitimi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile genel müzik eđitimi uygulanmıŖtır.

Kodaly yönteminin uygulandığı deneý grubundaki öğrenciler için hazırlanan pano, müzik odasındaki tahtanın hemen önüne yerleŖtirilmiŖ, öğrenciler panoyu görebilecek Ŗekilde ve yarım daire biçiminde oturtulmuŖtur. Sıralar, ders baŖlamadın hemen önce öğretmen tarafından sınıfın duvarlarının yanına alınmıŖ ve öğrenciler sürekli olarak sınıfı bu Ŗekilde bulmuŖlardır. Böylece öğrencilerin yürümek, koŖmak, oynamak gibi etkinlikleri yapabilecekleri boŖ bir alan bırakılmıŖtır.

AraŖtırmacı konuların her iki grupta da aynı hedefler doğrultusunda iŖlenmesine ve aynı Ŗarkıların öğretilmesine özen göstermiŖtir.

Kontrol grubundaki öğrenciler, dersleri müzik odasının her zamanki konumunda sıralarına oturarak derslerini izlemiŖlerdir. Konular ve kavramlar düz anlatım yöntemiyle iŖlenmiŖ, Ŗarkıların notaları ve sözleri tahtaya yazılmıŖ ve öğrenciler tarafından okunduktan sonra kavramların anlamları defterlerine yazdırılmıŖtır. Ayrıca alıŖılan parçanın bir fotokopisi verilerek defterlerine yapıŖtırmaları istenmiŖtir.

Kodaly yönteminin uygulandığı sınıfta farklı olarak;

1. Ŗarkılarda kullanılacak olan ritmik yapılar, tekerlemeler vasıtasıyla ritim süresi hecelerine dönüŖtürölmüŖ, öğrenciler ritmik yapıları özömlemiŖ ve nota sürelerini gösteren iŖaretlere dönüŖtürmüŖlerdir.

2. Sınıf her derste farklı bir ‘‘Günaydın’’ şarkısı ile karşılanmış, ilerleyen derslerde yarım kararlı şarkılar, öğrenciler tarafından tam kararlı şarkılar ile yanıtlanmıştır.

3. 10. hafta çalışılan ve öğrencilerin hafta sonundaki keman dersinde çalacakları parça dans ile öğretilmiştir.

4. Seslerin yüksekliği Kodaly yöntemine göre, notaların baş harflerinin yazılması şeklinde gösterilmiştir.

5. Şarkılar önce öğrenilmiş, daha sonra çözümlenmiş ve yazılmaya çalışılmıştır.

6. El işaretleri kullanılmıştır.

Her iki grubun dersleri de araştırmacı tarafından denel işlemler öncesinde ayrı ayrı planlanmıştır.

Denel işlemler haftalık olarak ayrıntılı bir biçimde aşağıda verilmiştir.

1.Hafta

Materyal :1-Üzerine toplu iğnelerle karton malzemelerin tutturulabileceği bir pano (yaklaşık150 x 90 cm boyutlarında ve mümkünse koyu renkli bir kumaş ile kaplanmış olmalı). 2-Tam, ½ ve ¼ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere). 7-Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1- Farklı ses alanlarından söylenen ezgileri ayırt edebilme.

- Duyduğu iki ezgiden hangisinin ince, hangisinin daha kalın ses alanından söylendiğini fark eder.

2- Tempo değişimlerini hissedebilme.

- Hızlı ve yavaş tempoları fark eder.
- Farklı tempolarda şarkı söyler.
- İfade etmek istediği tempoya göre yürür ya da koşar.

3- Öğretmen tarafından söylenen ve sınıf tarafından tekrar edilen iki ezginin, gürlüğü arasındaki farkı duyabilme.

- Duyduğu ve tekrarladığı iki ezgi arasından gürlüğü kuvvetli ve hafif olanı fark edip söyler.

Öğrenme-Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı “Günaydın” ezgisi ile selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın sı ze

Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın sı ze

2-Aynı ezgiyi birkaç öğrenciye ismi ile seslenerek söyler ve onlardan yanıt bekler. Öğrencinin ismine göre ritmik yapıyı değiştirir.

3-Öğrencilerden ayağa kalkmaları ve tek sıra olacak şekilde sınıfın oyun alanına geçmeleri istenir.

4-Öğretmen panoya tutturulmuş olan kartona bir kaplumbağa resmi çizer ya da önceden hazırlanmış bir kaplumbağa resmi asar.

Öğrencilere;

- Yavaş yürüyen bir kaplumbağa gibi yürümeleri söylenir.
- Biraz daha hızlı yürüyen bir kaplumbağa gibi yürümeleri istenir. Yürüyüş temposu halen yavaştır.
- İki arkadaşın ders arasına çıktıklarında bahçede sohbet ederken nasıl yürüdükleri sorulur (ikişerli-kol kola). İki öğrencinin örneklemesinden sonra bütün sınıftan aynı şekilde yürümeleri istenir.
- “İçinizde hiç köpekten korkup kaçan oldu mu?” diye sorulur. Köpekten korktuklarında nasıl kaçtıklarını göstermeleri istenir.


Öğrencilere, kaplumbağanın çok yavaş yürüdüğü, belki biraz daha hızlı yürüyebileceğinden söz edilir. Bahçede yürüyen iki arkadaşın kaplumbağalara göre daha hızlı yürüdüğü, ancak köpekten korkan çocukların kaçarken nasıl hızlı koştuğu bir kez daha anlatılır.

Şarkıların da sabit bir tempoda olmadığı, bazı şarkıların temposunun hızlı bazılarının daha yavaş olduğu hatırlatılır.

5-Öğretmen araba tekerlemesini “la” heceleri ile söylemeye başlar.

Araba

Tekerleme

$\frac{2}{4}$ 


f s f s l l s f s f s l l s
La la la la la la la la la la la la

6-Öğrencilerden de tekrar etmeleri istenir. Tekerlemenin ezgisi öğrenildikten sonra, öğretmen daha hızlı bir tempoda söylemeye başlar. Yeni tempoda sınıfa tekrar ettirir ve yeni temponun, eskisine göre nasıl olduğunu sorar.

7-Öğretmen bu kez ezgiyi kalın olan başka bir ses alanından söyler ve öğrencilerin yeni ses alanından tekrar etmelerini ister.

Araba

Tekerleme

$\frac{2}{4}$ 
d r d r m m r d r d r m m r
La la la la la la la la la la la la la la

“Söylediğimiz ezgilerden hangisi kalın hangisi inceydi?”

Öğrencilerin ikinci tonun birincisine göre daha kalın olduğunu fark etmelerini sağlar.

8-Öğretmen bu kez ezgiyi kuvvetli bir şekilde (*f*) söyler ve öğrenciler tekrar eder.

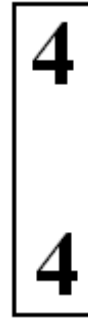
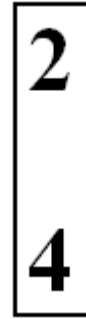
“Söylediğimiz ezgilerden hangisi daha güdü?”

Öğrencilerin birinci ezginin hafif, ikinci ezginin kuvvetli olduğunu fark etmeleri sağlanır.

2.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler (20 x 20 cm bir karenin içine oturacak büyüklükte). 3- Aynı boyutlarda açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde içi boş olan maketler 4-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış,

(12 x 12 cm) çok sayıda bebek resimleri. 5-Üzerinde 2/4, 3/4 ve 4/4'lük yazılı kartonlar (20x5 cm). 6-Tam, 1/2 ve 1/4 oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere). 7-Yazı kalemi.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

Hedef:

1-Yarım ve tam kararlı cümleleri tanıyabilme.

- Yarım kararlı ezgiyi tanır.
- Tam kararlı ezgiyi tanır.
- Öğretmenin söylediği yarım kararlı ezgiyi doğru olarak tekrar eder.

- Öğretmenin söylediği tam kararlı ezgiyi doğru olarak tekrar eder.

2- Yarım ve tam kararlı ezgileri doğru söyleyebilme.

- Öğretmenin söylediği tam kararlı ezgiyi doğru olarak tekrar eder.
- Öğretmenin söylediği yarım kararlı ezgiye tam kararlı ezgi ile yanıt verir.

3-Sesin süresi ile ilgili kavramları maketler aracılığı ile öğrenebilme.

- Bir vuruşluk sesli ve sessiz süreyi fark eder.
- Bir vuruşluk sürenin maketini tanır.
- Bir vuruşluk sürenin simgesini tanır.
- Bir vuruşluk susun maketini tanır.
- Bir vuruşluk sus işaretini tanır.

4- Ölçü kavramına temel oluşturma.

- Sözcüklerin eşit sürelerde söylendiğini fark eder.
- Söylenen heceler ve süre arasındaki ilişkiyi açıklar.
- 2/4'lük ölçü işaretinin anlamını açıklar.
- 2/4'lük ölçü içerisinde süreleri gösteren maketleri yerleştirir.
- Ölçü çizgisinin işlevini açıklar.

5- Tekrar işaretini öğrenme

- Tekrar eden yapıları tanır.
- Tekrar eden yapıları yeniden yazmaya gerek olmadığını bilir.
- Tekrar işaretini gördüğünde aynı yapıyı iki kez söyler.

Öğrenme – öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

5-Çocuklar sınıftaki hareket alanına alınır. Panodaki kartona yazılı olan; “As-ker”, “Sol-sağ”, “Rap rap”, “Mer-sin” sözcükleri eşit sürelerle okutulur. Her sözcüğü ikişer kez söyleyerek yürümleri istenir.

6-Çocuklardan sağ ellerini kalplerinin üstüne koymaları ve kalp atışlarını hissetmeleri istenir. Sözcüklerin kalp atışındaki gibi eşit sürelerle söylendiğine dikkat etmeleri için uyarılır. Her sözcük bir kalp atışına denk gelmektedir.



As	ker
Sol	sağ
Rap	rap
Mer	sin

7- a.“Her vuruş üzerinde kaç hece var?”

“Bir hece”

b.Bir sözcük eşit olarak tekrar eden kaç vuruştan oluşuyor?

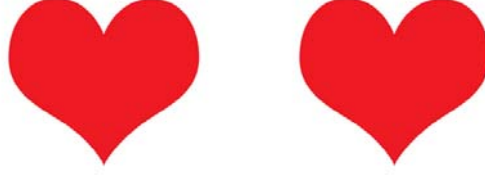
“iki”

“Bu iki vuruşu maketlerden önce yazacağım 2 rakamıyla gösteriyorum.”

c.“Her bir hece bir vuruşa karşılık geliyor, bunu da az önce yazdığım 2 rakamının altına yazacağım 4 rakamı ile gösteriyorum.”

2

4



8-Bir vuruşluk nota “ | ” şeklinde gösterilir ve “ta” hecesi ile okunur. Her sözcük iki adet “ta” hecesinden oluşmuştur.

9-Eğer müzikte sürekli olarak tekrar eden kısımlar var ise yeniden yazılmaz ve satır sonundaki tekrar işareti kullanılır.



10-“Bu bilgilere göre maketleri nota yazısına dönüştürebilir miyiz? Kim yapmak ister?”

$\frac{2}{4}$:
As		ker	
Sağ		Sol	
Rap		rap	
Mer		sin	
Ta		ta	

Öğretmen tahtaya yeni cümleler yazar;

Asker dur!

Koş koş dur!

Atla koş!

Öğrencilerin bu cümleleri eşit vuruşlarla söylemelerini ister. Her cümleden sonra bir hece süresince nefes almalarını ister.

As ker dur (nefes)

Koş koş dur (nefes)

At la koş (nefes)

Öğrencinin nefes alırken bir şey söylemediğine, ancak bunun da geçen süreye dâhil olduğuna dikkat çekilir.

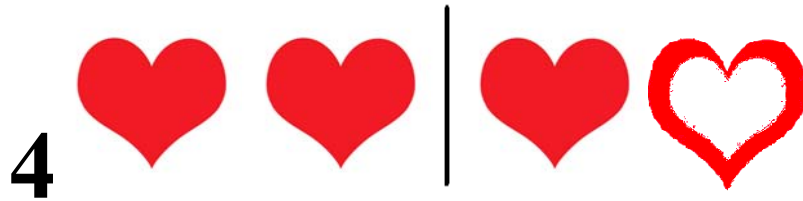
11-Bazı vuruşlar üzerinde ses olmayabilir. Bunlar sessiz süre yani sus olarak adlandırılır.



Bir vuruşluk sessiz süreyi gösteren maket

12-Öğrencilerden bu cümleleri kalp şeklindeki maketlerle panoda göstermelerini ister.

2



As ker dur (sus)

Koş koş dur (sus)

At la koş (sus)

13-Öğretmen sessiz sürenin (bir vuruşluk sus) işaretini tanıtır.



14-“Buna göre maketlerde gösterilen bilgileri nota yazısına dönüştürelim, kim yazmak ister?”

15-Öğrencilerin, cümleleri aşağıdaki şekilde tartışarak yazmaları sağlanır.

$\frac{2}{4}$;	
As		ker		dur		
Koş		koş		dur		
At		la		koş		
Ta		ta		ta		

16-Öğretmen yeni cümleler yazar.

Asker rap rap

Yağ yağ yağmur

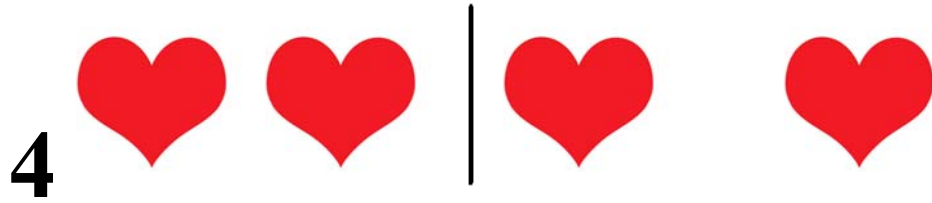
Bir kuş tuttum

Tavşan koş koş

İstanbul

a.Öğrencilerden bu cümleleri kalp şeklindeki maketlerle panoda göstermelerini ister.

2



As	ker	rap	rap
Yağ	yağ	yağ	mur
Bir	kuş	tut	tum
Tav	şan	koş	koş
İs	tan	bul	lu

b.Öğrencilerden tartışarak aşağıdaki yazım şekline ulaşmaları istenir.

2 | | | | :||
As ker rap rap
Yağ yağ yağ yağ
Bir kuş tut mür
Tav şan tuş tuk
İs tan bul koş
Ta ta ta ta

17-Öğretmen yeni cümleler yazar;

Tilkiyi tut!

Tavşanı yut!

Koş bana gel!

Oynayalım!

18-Öğrencilerin cümleleri ritmik bir şekilde okumaları sağlanır ve her bir vuruşa kaç hece geldiği konusunda dikkatli olmaları için uyarılır.

2

4



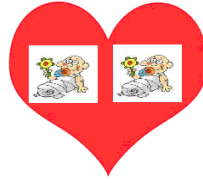
Til ki yi tut sus
Tav şa nı yut sus
Koş ba na gel sus
Oy na ya lım sus

19-Hecelerle yazım şeklinin uyuşup uyuşmadığı konusunda öğrencilerin görüşleri alınır ve farklı bir yazım şekline ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılır.

20-“Bir vuruşta tek hece varsa tek ve büyük bebekli maket, eşit uzunlukta iki hece varsa bebeklerin büyüklükleri aynı olan küçük ikiz bebekli maket kullanılır. İkiz bebeklerin toplam ağırlığı, tek bebeğe eşit olacak.”



Tek büyük bebekli maket
(Bir vuruşluk notayı gösterir)

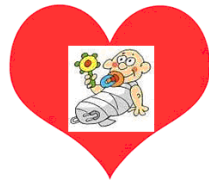


İkiz bebekli maket
(İki sekizlik notayı gösterir)

a.Öğrencilerden bu cümleleri yeni maketlerle panoda göstermeleri istenir.

2

4

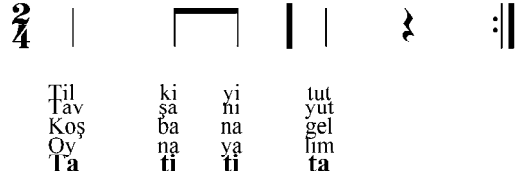


Til	ki yi	tut	sus
Tav	şa nı	yut	sus
Koş	ba na	gel	sus
Oy	na ya	lım	sus

b.Yeni öğrenilen, ikiz bebekli maketin ritim süresi heceleri öğrencilere tanıtılır.

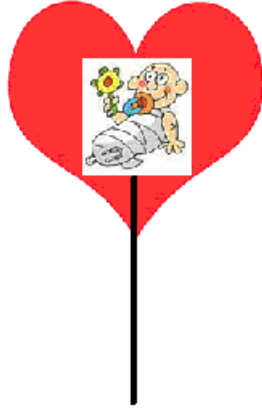


c.Öğrencilerin maketlerle oluşturdukları malzemeyi nota süreleri ile yazmaları istenir.



3.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3- Çok sayıda, büyük (tek bebekli) ve küçük (ikiz) bebek maketleri. 4-Büyük bebek maketlerine, bağ işaretini göstermek için kullanılmak üzere hazırlanmış, uçlarına siyah kurdele yapıştırılmış yeni maketler. 5-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton. 6- Yazı kalem.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2- Maketler aracılığıyla ses süreleri ile ilgili yeni kavramları öğrenebilme.

- Yarım vuruşluk sesli süreyi fark eder.
- Yarım vuruşluk sürenin maketini tanır.
- Yarım vuruşluk sürenin simgesini tanır.
- İki vuruşluk sesli süreyi fark eder.
- Bir vuruşluk iki notayı çoğaltma bağı kullanarak iki vuruşluk tek notaya dönüştürür.
- İki vuruşluk sürenin simgesini tanır.
- İki vuruşluk süreyi ritim süresi hecesi olarak kullanır.
- 2/4'lük parçaya iki vuruşluk sabit vuruşlar ile el çırpılarak eşlik eder.

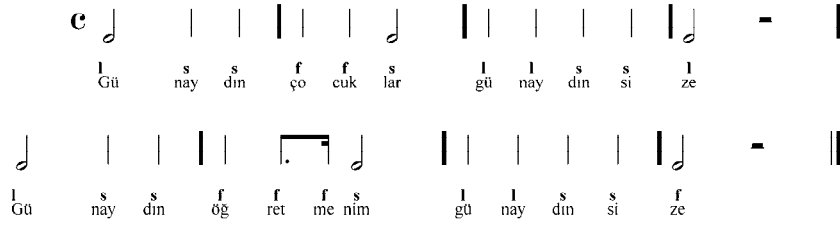
3- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark edebilme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve öğrencilerden de aynı ezgi ile cevap vermelerini ister. Birkaç öğrenciye adı ile seslenir.

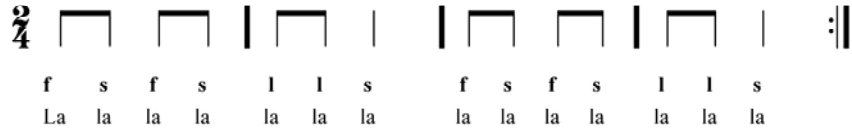
Günaydın K. Yıldırım

c 

Gü nay s din ço cuk lar gü nay s sin si ze
Gü nay s din öğ ret me nim gü nay s sin si ze

2-Öğretmen önceki derste söylenen araba şarkısını la heceleri ile söylemeye başlar.

Araba Tekerleme

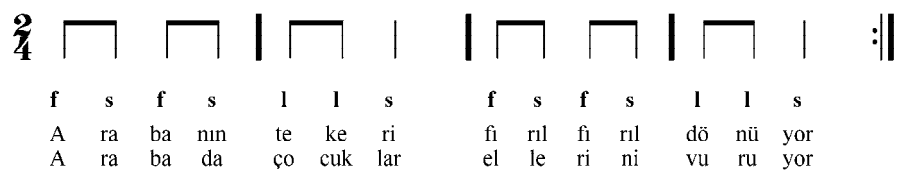
2/4 

f s f s l l s f s f s l l s
La la la la la la la la la la la la la

3-Tanıdıkları ezgiyi duyan öğrenciler de hemen söylemeye başlar.

4-Öğretmen tekerlemeyi bu kez sözleri ile söylemeye başlar ve birer cümle (ikişer ölçü) söyledikten sonra öğrencilerin tekrar etmelerini ister.

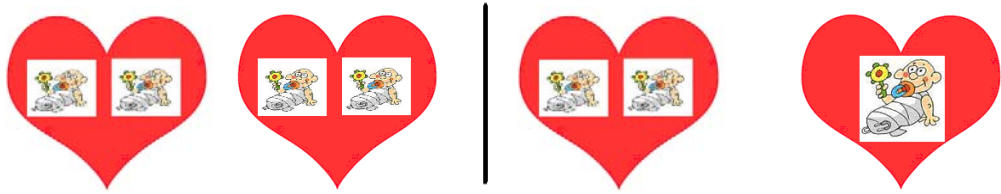
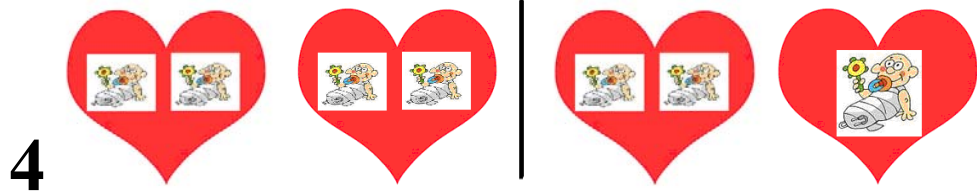
Araba Tekerleme

2/4 

f s f s l l s f s f s l l s
A ra ba nın te ke ri fi rıl fi rıl dö nü yor
A ra ba da ço cuk lar el le ri ni vu ru yor

5-“Bu tekerlemenin ritmini maketlerle nasıl gösterebiliriz?”

2



6-“Aynı olan ölçüleri kim gösterebilir?” (1-3, 2-4)

7-“Ritim süresi heceleri ile panodaki kartona kim yazabilir?”

Araba

Tekerleme



8-Şarkı öğrenildikten sonra öğrencilerin her bir vuruş için bir kez el çırparak eşlik etmeleri istenir. Böylece bir vuruş içindeki yarım vuruşluk notaları hissetmeleri sağlanmıştır.

Araba Tekerleme

1	$\frac{2}{4}$	Ti ti ti ti	ti ti ta	ti ti ti ti	ti ti ta	
		A ra ba nın	te ke ri	fi rıl fi rıl	dö nü yor	
		A ra ba da	ço cuk lar	el le ri ni	vu ru yor	
2	$\frac{2}{4}$					

9-Öğretmen tekerlemeyi bu kez daha yüksek bir tempoda söyler. Yeni tempoyu eskisi ile kıyaslamalarını ister.

10-Tekerlemeyi kendi söylediği tempoda birkaç öğrenciye söyler.

11- Öğretmen tekerlemeyi bu kez daha düşük bir tempoda söyler ve aynı kıyaslamayı bir kez daha bekler.

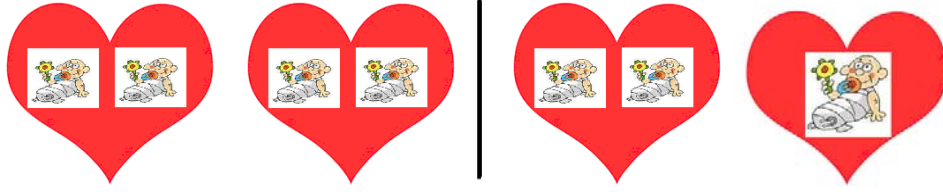
12-Öğrencilerden bu şarkıya en uygun tempoyu bulmalarını ister.

13-Tekerleme son olarak sınıfın beğendiği tempoda söylenir.

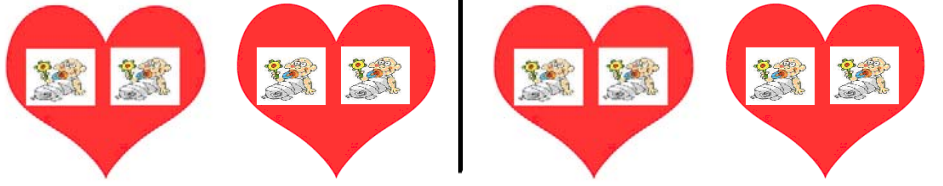
14-Öğretmen yeni tekerlemeyi “la” heceleri ile söylemeye başlar.

Uç uç Böceğim Tekerleme

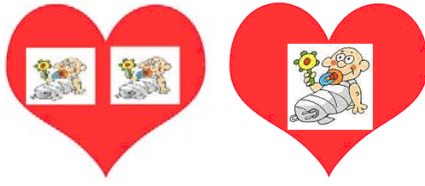
	$\frac{2}{4}$	l s l l s	f s f s	l l s	
		la la la la la	la la la la	la la la	
		f s f s l l s	f s f s l l s	l l s	
		la la la la la la la la	la la la la la la la la	la la la	



Ya rın dü ğün o la cak



An nem sa na tel li pa buç



a la cak

19-“Aynı olan ölçüleri kim gösterebilir?” (2-4-6-7 ve 3-5-6. ölçüler aynı, 1.ölçüden bir tane var.)

20-“Ritim süresi heceleri ile panodaki kartona kim yazabilir?”

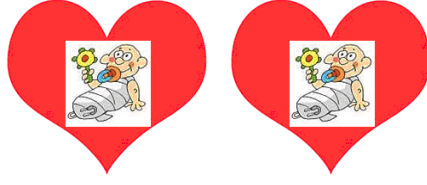
Uç uç Böceğim

$\frac{2}{4}$ | Ta | ta | ti ti ta | ti ti ti ti | ti ti ta |

Tekerleme

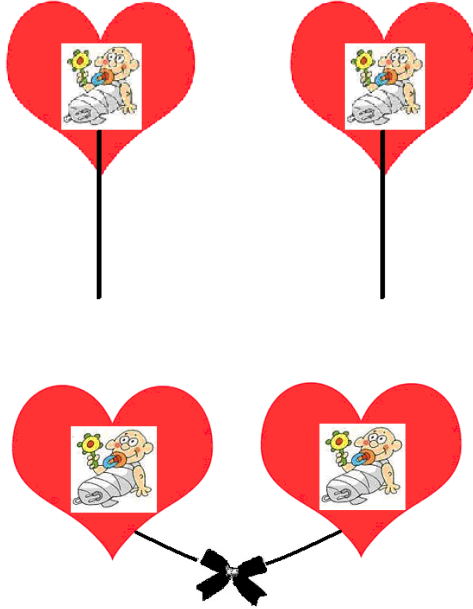
ti ti | ti ti | ti ti | ti ti | ti ti ta | :

21-“İki vuruşluk notaları nasıl gösterebiliriz?”



“Toplam süre bu iki vuruşa eşit. Elimizi bir kez çırpacağız ve bu iki vuruşluk süre kadar bekleyeceğiz.”

Uçlarından siyah kurdele sarkan maketler panoya asılır ve kurdelelerin uçları birbirine bağlanır.



Burada öğrendiğimiz bağ işareti, iki tane bir vuruşluk notayı, bir tane iki vuruşluk notaya dönüştürüyor.

23-“Yeni öğrendiğimiz toplam iki vuruşluk süreyi ‘too’ hecesi ile söyleyeceğiz. Bir vuruşluk notalarla karışmaması için de iki vuruşluk olduğunu gösteren yuvarlağı çizeceğiz.”



24-“Şimdi parçanın ritmini elinizle çalmanızı istiyorum. Her ölçüde toplam kaç vuruş var?” (2) İkişerli grup olun ve sınıfın köşelerine gidip çalışın. Bir kişi parçanın ritmini çalarken diğeri de ölçü başlarında çalacak. Hazır olan grup dinletebilir”

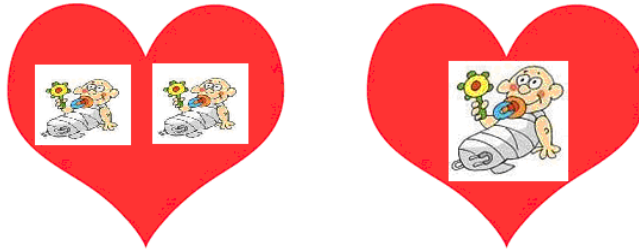
Uç uç Böceğim



25-“Şimdi tüm sınıf iki gruba ayrılınsın ve iki grup halinde tekrar edelim.”

4.Hafta

Materyal : 1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3- Çok sayıda, büyük (tek bebekli) ve küçük (ikiz) bebek maketleri. 4--Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton. 6- Yazı kalemi.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2-Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- La, sol ve fa seslerinin el işaretlerini tanır.
- La, sol ve fa seslerini el işaretleri ile gösterir.
- La, sol ve fa seslerini Kodaly yöntemine göre yazar.

3- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark edebilme.

- Ezginin benzer ölçüleri bulur.
- Ezginin farklı ölçüleri bulur.

4- Maketleri doğru olarak kullanabilme.

- Bir vuruşluk maketleri doğru olarak kullanır.
- Yarım vuruşluk maketleri doğru olarak kullanır.

5- Süreleri gösteren simgeleri doğru olarak kullanabilme.

- Bir vuruşluk simgeleri doğru olarak kullanır.
- Yarım vuruşluk simgeleri doğru olarak kullanır.

Öğrenme – öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı yarım kararlı ezgi ile selamlar ve tam kararlı ezgi ile yanıt vermelerini ister. Birkaç öğrenciye adı ile seslenir. Onlardan bireysel yanıtlar gelmesini bekler.

Günaydın

K. Yıldırım

c











l Gü s s f f s l l s s l
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

l Gü s s f f f s l l s s f
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

2-Öğretmen 1. derste söylenen araba şarkısını “la” heceleri ile söylemeye başlar.

Araba

Tekerleme

$\frac{2}{4}$   |  |  |  |  |  |  |  |  ||

f s f s l l s f s f s l l s
La la la la la la la la la la la la la

3-Öğrencilerden tekerlemeyi sözleriyle ve el çırparak söylemelerini ister.

4-Öğretmen, ilk iki ölçüdeki ezgiyi ikilik notalarla ve “la” heceleriyle söylemeye başlar.

$\frac{4}{4}$   |   |   |  - ||

f s f s l l s
la la la la la la la

Aynı zamanda sesleri eliyle işaret ederek sınıfa göstermektedir.



Fa

Sol

La

5-Bu yeni etkinlik çocukların dikkatini çeker ve ne anlama geldiğini sorarlar. Öğretmen el işaretlerinin anlamını açıklar.

“Fa sesi **f** harfiyle, sol sesi **s** harfiyle ve la sesi **l** harfiyle gösterilir.”

f

s

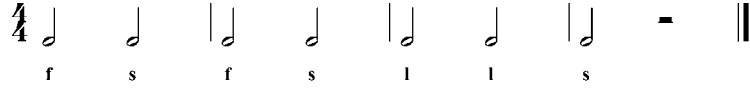
l

Fa

Sol

La

6-Öğretmen, öğrencilerin sesleri iki vuruşluk sürelerle ve el işaretleri ile göstererek okumalarını ister.



7-“Tekerlemeyi notaları ile panoya kim yazabilir?”

Araba

Tekerleme



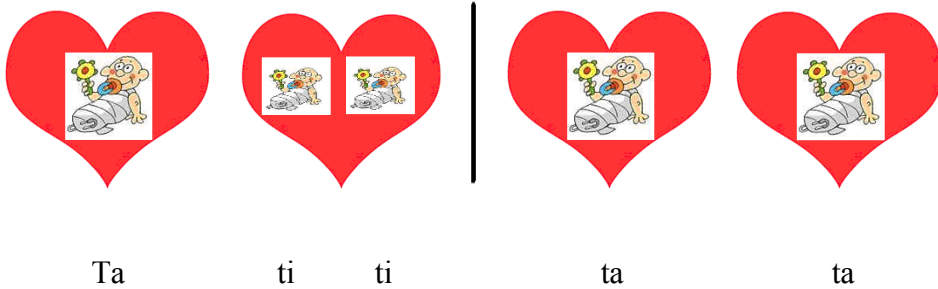
8-Yeni ritmik çalışmalar için panodaki kartona yeni cümleler yazar;

- Tilkiyi tuttuk
- Tavşanı yuttuk
- El ele verdik
- Göz göze geldik
- Köprüyü geçtik
- Ormana vardık
- Çarşıya gittik
- Bir tavuk aldık

9-Öğrenciler oyun alanında eşit adımlarla yürürken cümleleri de peş peşe ritmik olarak okunur. Aynı ritmik yapıda oldukları anlaşıldıktan sonra istekli bir öğrenciden maketlerle oluşturması istenir.

2

4



10-Gene istekli bir öğrenciden bu ritmik yapıyı ritim süresi heceleri ve notaların sürelerini gösteren işaretlerle yazması istenir. Sonuna tekrar işareti konulması için hatırlatmalarda bulunur.

$\frac{2}{4}$	ki	yi	tut	tuk
Tav	şa	nı	yut	tuk
El	e	le	ver	dik
Göz	gö	ze	gel	dik
Köp	rü	yü	geç	tik
Or	ma	na	var	dık
Çar	şı	ya	git	tik
Bir	ta	vuk	al	dık
Ta	ti	ti	ta	ta

11-Panoya yeni cümleler yazılır;

Bahçeye çıkalım

El ele verelim

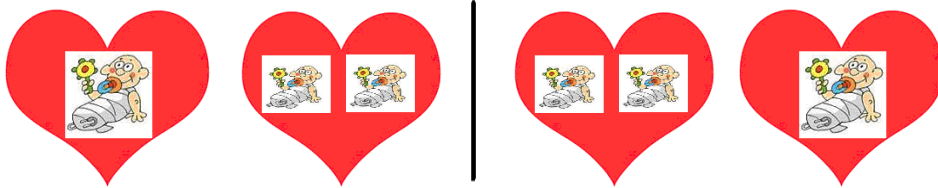
Gözlüğü alalım

Tavşanı tutalım

Bir önceki örnekteki sıra uygulanarak cümlelerin yapısından yeni ritmik kalıplar oluşturulur. Öğrencilerin, önce maketlerle daha sonra da ritim süresi heceleri ve notaların sürelerini gösteren işaretlerle yazmaları istenir. Her seferde farklı bir öğrenciye fırsat tanınır ve tüm sınıfın görev alması sağlanır.

2

4



Ta

ti

ti

ti

ti

ta

2
4

Bah	çe	ye	çı	ka	lim
El	e	le	ve	re	lim
Göz	lü	ğü	a	la	lim
Tav	şa	nı	tu	ta	lim
Ta	ti	ti	ti	ti	ta

:||

12-Panoya yeni cümleler yazılır;

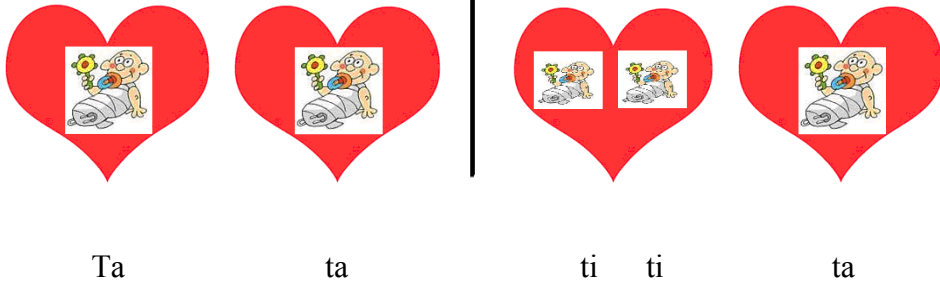
Uç uç böceğim

Koş koş bebeğim

Güm güm gümü güm

2

4



Ta

ta

ti

ti

ta

2
4

Uç	uç	bö	ce	ğim
Koş	koş	be	be	ğim
Güm	güm	gü	mü	güm
Ta	ta	ti	ti	ta

:||

13-Panoya yeni cümleler yazılır;

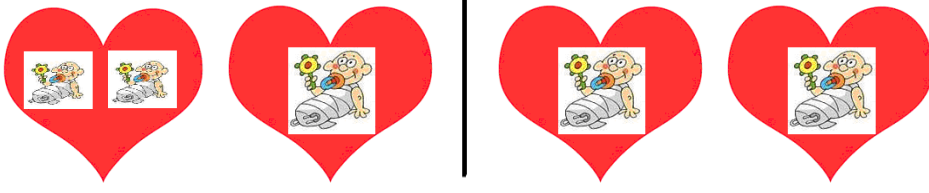
Bö ce ğim uç uç

Be be ğim koş koş

Gü mü güm güm

2

4



Ti

ti

ta

ta

ta

$\frac{2}{4}$



Bö
Be
Gü
Ti

ce
be
mü
ti

gim
gim
güm
ta

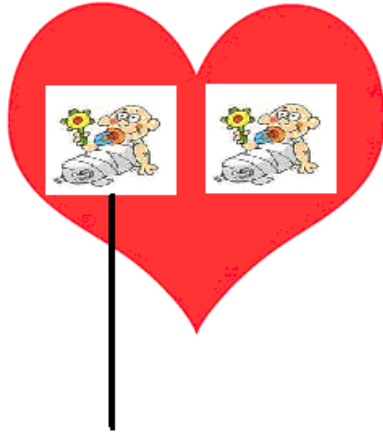
uç
koş
güm
ta

uç
koş
güm
ta



5.Hafta

Materyal : 1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3- Çok sayıda, büyük (tek bebekli) ve küçük (ikiz) bebek maketleri. 4-İkiz bebek maketlerinden, üç sekizliği birbirine bağlayan bağ işaretini göstermek amacıyla, birinci bebek resimlerinin uçlarına siyah kurdele yapıştırılması ile oluşturulmuş yeni maketler. 5-Üzerinde $\frac{2}{4}$ ve $\frac{4}{4}$ 'lük yazılı kartonlar (20x5 cm). 6- Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton. 7- Yazı kalemi.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2- 4/4'lük ölçü kavramını öğrenme

- Yapıların dört vuruş süresince eşit olarak söylendiğini fark eder.
- Söylenen cümleler ve süre arasındaki ilişkiyi açıklar.
- 2/4 ve 4/4 arasındaki farkı ifade eder.1-Sesin süresi ile ilgili kavramları maketler aracılığı ile öğrenebilme
- Maketlerle oluşturulan noktalı dörtlük ve bir sekizlikten oluşan süreyi fark eder.
- Maketlerdeki kurdeleyi çoğaltma bağı gibi kullanarak, yarım vuruşluk dört notayı noktalı dörtlük ve sekizlikten oluşan ritmik yapıya dönüştürür.
- Oluşan yeni yapının ritim süresi hecesini tanır.
- Yeni ritmik yapıyı seslendirir.

3- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark edebilme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

4- Şarkıya eşit sürelerle el çırparak eşlik edebilme.

- Şarkıya sekizlik sürelerle el çırparak eşlik eder.
- Şarkıya dördlük sürelerle el çırparak eşlik eder.

5-Şarkı formunu (A B A) tanıyabilme.

- Şarkı formunu temalarına ayırır.
- A ve B temasını tanıır.
- Baştaki ve sondaki temaların aynı olduğunu bilerek seslendirir.

Öğretme – Öğrenme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile cevap vermelerini ister.

Günaydın

K. Yıldırım

1 c

Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın sı m ze

Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın sı m ze

2-Öğretmen aynı ezgiyi birkaç öğrenciye ismi ile seslenerek söyler ve onlardan yanıt bekler. Öğrencinin ismine göre ritmik yapıyı değiştirir.

3-Bu kez ezgiyi do sesinde yani tam kararda bitirerek söyler ve öğrencilerin aynı şekilde tekrar etmelerini ister.

Güneydin K. Yıldırım

2

Gü nay din ço cuk lar s gü nay din r si d ze

Gü nay din öğ ret me nim s gü nay din r si d ze

4-Son olarak “mi” sesinde bıraktığı ezgiyi (yarım karar), öğrencilerin “do” sesinde (tam karar) bitirmelerini ister.

Güneydin K. Yıldırım

3

Gü nay din ço cuk lar s gü nay din r si m ze

Gü nay din öğ ret me nim s gü nay din r si d ze

5-a.Öğretmen dörtlük notaları gösteren kalp şeklinde içinde tek bebekler olan 4 maketi panoya yerleştirir. Çocuklardan verdiği yavaş tempoya göre el çırpmalarını ister.

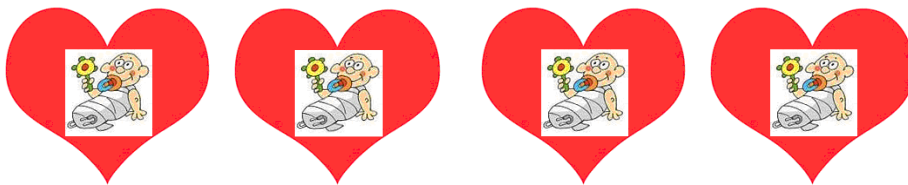
b.“İki vuruştan oluşan ölçüleri göstermek için ölçü rakamı olarak ne yazmıştık?”

“2/4 lük.”

“Peki, 4 vuruştan oluşan ölçüleri göstermek için ne yazabiliriz?”

“4/4 lük.”

4



4

1

Ta

2

ta

3

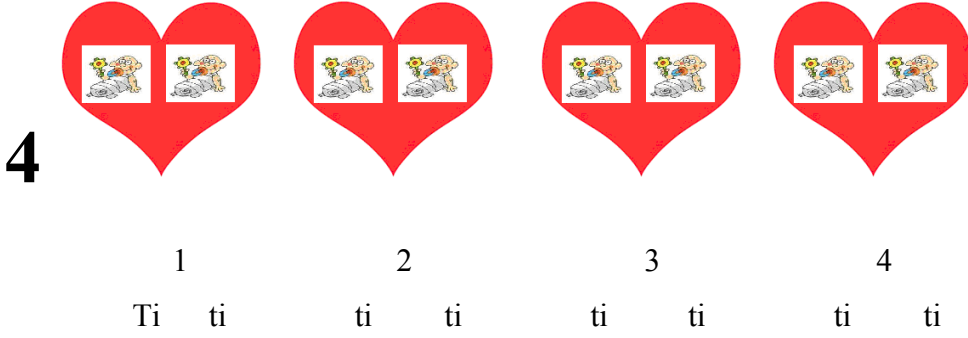
ta

4

ta

c. Sekizlik notaları gösteren kalp şeklinde içinde ikiz bebekler olan 4 maketi panoya yerleştirir. Çocuklardan ellerini verdiği yavaş tempoya göre çırpmalarını ister.

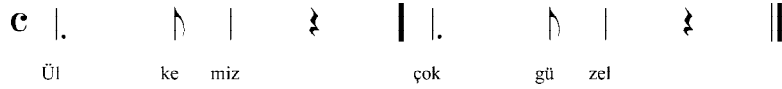
4



6-Çocukların şu ana kadar öğrendiği ritim süresi heceleri tekrar edilmiş ve hatırlanmıştır. Artık yeni ritmik yapı verilebilir.

7-Panoya yeni cümle yazılır;
Ülkemiz çok güzel

8-Öğrenciler a ve b etkinliğini gerçekleştirirken, yani dörtlük notalar ve sekizlik notalar için el çırparken öğretmen de aynı tempo içinde aşağıdaki cümleleri söyler.



9-“Bu cümleyi maketlerle kim gösterebilir?”

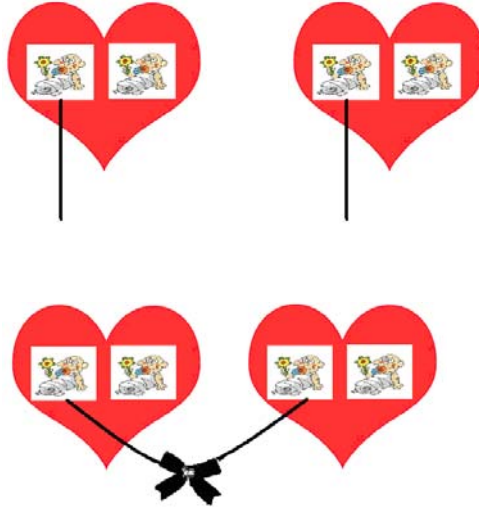
Öğrenciler dörtlük ve sekizlik notalarla göstermeye çalıştıklarında eksik bir şeyler olduğunu görecektir.

Sekizlik notalarla vuruş yaptırılırken ilk hecede kaç kez el çırtıkları sorulur.

“Üç kez”

“Demek ki yeni süre üç tane yarım vuruştan oluşuyor. Bu üç sekizliği maketlerle şöyle gösterebiliriz.”

Öğretmen, birinci sekizliklerine kurdele yapıştırılmış iki maketi yan yana gelecek şekilde panoya asar. Daha sonra kurdelelerin uçlarını birbirine bağlar.



Öğrencilerin sözcükleri bu yeni süreye göre yerleştirmelerini ister.

4



4

Ü

ke

miz

10-“Son vuruş nasıl?”

“Sessiz süre.”

“Sessiz süre ne kadar uzunlukta?”

“Ta” süresi kadar.”

“Yani bir vuruş.”

“Bir vuruşluk sessiz süreyi nasıl göstermiştik?”

“İçi boş kalp maketi ile”



“Bunun işareti nasıldı?”



11-“Her iki cümleyi de maketlerle gösterelim.”

4

4

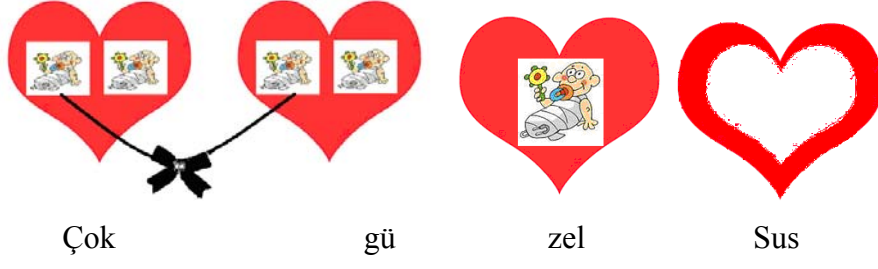


Ül

ke

miz

Sus

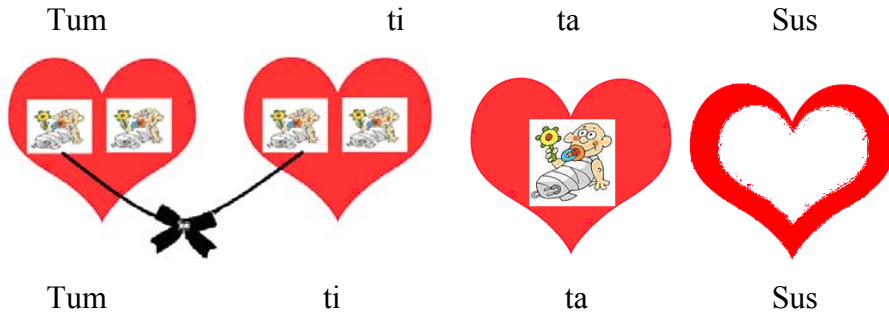


12-“Yeni öğrendiğimiz ritim süresini **Tum ti** olarak adlandıralım. Şimdi nasıl söyleriz. El çırparak yeni öğrendiğimiz ritmi söyleyin. Sus olan yerlerde hiçbir şey söylemeden beklediğimize göre son vuruşlara sus olan maketlerimizden yerleştiriyoruz.”

4



4



“Bağlı üç sekizlikten ve tek sekizlikten oluşan yeni ritmi şu şekilde gösteririz;”

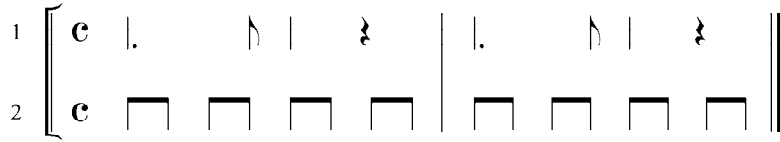


“ ‘Ülkemiz çok güzel’ cümlesinin ritmini nota yazısı ile yazalım. Kim yazmak ister?”



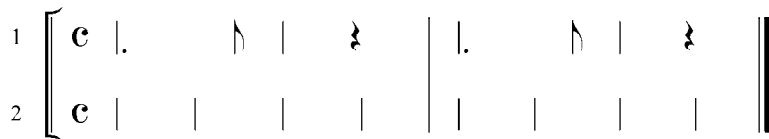
12-“Yeni bir çalışma yapalım. Birinci grup yeni ritmi çalarken, ikinci grup sekizlik notalarla el çırpacak. İkişer kişilik gruplarla sınıfın köşelerine giderek çalışın ve hazır olan bana dinletsin, acele edin.”

“Tüm sınıf ile iki grup halinde tekrar ediyoruz.”



13-“Birinci grup yeni ritmi vuracak. İkinci grup ise yalnızca bir vuruşluk notaları çalacak. İkişer kişilik gruplarla aynı şekilde sınıfın köşelerine giderek çalışın ve hazır olan bana dinletsin, acele edin.”

“Tüm sınıf ile iki grup halinde tekrar ediyoruz.”



14-Öğretmen yeni şarkıyı “la” heceleri ile söylemeye başlar.

Kış Baba

Söz:A.Muhtar ATAMAN
Alman Çocuk Şarkısı

2/4 | m | f | s | f | m | m | r | r | d | :||
La la la la la la la la la

s s f f m m r r s s f f m m r r
la la la la la la la la la la la la la la

||: | m | f | s | f | m | m | r | r | d | :||
la la la la la la la la la

15-Öğretmen, birinci satırdan oluşan 1. cümleyi, ikinci satırdan oluşan 2. cümleyi ve üçüncü satırdan oluşan 3. cümleyi la heceleri ile sınıfa öğretir. Ezginin öğrenildiğinden emin olduğunda şarkının sözlerine geçer ve sözler çalıştırılır.

Kış Baba

Söz:A.Muhtar ATAMAN
Alman Çocuk Şarkısı

2/4 | m | f | s | f | m | m | r | r | d | :||
A a a bak gel di kış ba ba
E e e bir ka rış kar yer de
I i i kış don dur du 'bi zi

s s f f m m r r s s f f m m r r
Sır tın da ka lın a ba sı e lin de ka lın so pa sı
Dağ lar kır lar hep bem be yaz Yav ru kuş lar lın so bu pa sı
Bu so ğu ğa da ya nil maz Kış ba ba ya i na nil maz

||: | m | f | s | f | m | m | r | r | d | :||
A a a bak gel di kış ba ba
E e e bir ka rış kar yer de
I i i kış don dur du 'bi zi

16-Şarkının öğrenildiğinden emin olunca aynı olan cümlelerin hangileri olduğu sorulur. (1. ve 3. cümle) doğru yanıt alındıktan sonra; “Birinci cümleyi A, ikinci cümleyi B ile gösterirsem, üçüncü cümleyi hangi harfle gösterebilirim?”

sorusu sorulur. A yanıtı alındıktan sonra “A B A” yapısının “Şarkı Formu” olduğu ve bu yapının unutulmaması gerektiği, sıkça karşımıza çıkacağı hatırlatılır.

6.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2-Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- Do-re-mi-fa-sol seslerinin el işaretlerini tanıır.
- Do-re-mi-fa-sol el işaretleri ile gösterir.
- Bir oktavdaki nota adlarını Kodaly yöntemine göre yazar.
- (Do-re-mi-fa-sol-la-si do = **d, r, m, f, s, l, t, d'**).
- Öğretmenin gösterdiği el işaretlerini nota adı ve yüksekliği ile söyler.

2-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri tanıyabilme.

- Öğretmenin söylediği yarım kararlı ezgiye tam kararlı ezgi ile cevap verir.

3- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark etme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

4- Maketleri doğru olarak kullanabilme.

- Bir vuruşluk maketleri doğru olarak kullanır.
- Yarım vuruşluk maketleri doğru olarak kullanır.

5- Süreleri gösteren simgeleri doğru olarak kullanabilme.

- Bir vuruşluk simgeleri doğru olarak kullanır.
- Yarım vuruşluk simgeleri doğru olarak kullanır.
- Noktalı dörtlük ve sekizlikten oluşan simgeleri doğru olarak kullanır.

6- İçten düşünebilme becerisinin gelişmesi.

- Öğrendiği ezgiyi içinden düşünerek ritmini çalar.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın

K. Yıldırım

1 c

s Gü m m s s m s s s s m
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

s Gü m m s s m s s m s s m
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

2-Öğretmen aynı ezgiyi birkaç öğrenciye ismi ile seslenerek söyler ve onlardan yanıt bekler. Öğrencinin ismine göre ritmik yapıyı değiştirir.

3-Bu kez ezgiyi do sesinde yani tam kararda bitirerek söyler ve öğrencilerin aynı şekilde tekrar etmelerini ister.

2

s Gü m m s s m s f m r d
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

s Gü m m s s m s f m r d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

4-Son olarak “mi” sesinde bıraktığı ezgiyi (yarım karar), öğrencilerin “do” sesinde (tam karar) bitirmelerini ister.

Güneydin K. Yıldırım

3

Gü nay m din s ço cuk lar s gü nay d in s si m ze

Gü nay m din s öğ ret me nim s gü nay m r si d ze

5-“Kış Baba” şarkısı sözleriyle tekrar edilir.

Kış Baba Söz:A.Muhtar ATAMAN
Alman Çocuk Şarkısı

2/4

m f s f m m r r d

A a a bak gel di kış ba ba
E e e bir ka rış kar yer de
İ i i kış don dur du bi zi

s s f f m m r r s s f f m m r r

Sır tın da ka lın a ba sı e lin de ka lın so pa sı
Dağ lar kır lar hep be be yaz Yav ru kuş lar so bu la maz
Bu so ğu ğa da ya nıl maz Kış ba ba ya i na nıl maz

||: m f s f m m r r d

A a a bak gel di kış ba ba
E e e bir ka rış kar yer de
İ i i kış don dur du bi zi

6-Öğretmen “la” heceleri ile sol-fa-mi-re-do notalarını söylerken, bir yandan da el işaretleri ile söylediği notaları gösterir.

c

La fa ma ra da

Sol-Fa-Mi-Re-Do



Sol

Fa

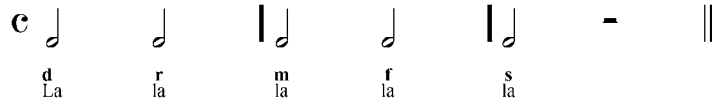
Mi

Re

Do

7-Çocuklardan birkaç kez tekrar etmelerini ister.

8-Do-re-mi-fa-sol notalarını söylerken, bir yandan da el işaretleri ile söylediği notaları gösterir ve birlikte birkaç kez tekrar etmelerini ister.



Do-Re-Mi-Fa-Sol



Do

Re

Mi

Fa

Sol

9-Öğretmen, do-mi-sol notalarını söylerken, el işaretleri ile gösterir ve öğrencilerden birkaç kez tekrar etmelerini ister.



Do-Mi-Sol

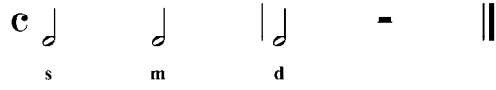


Do

Mi

Sol

10-Öğretmen, sol-mi-do notalarını söylerken, el işaretleri ile gösterir ve öğrencilerden birkaç kez tekrar etmelerini ister.



Sol-Mi-Do



Sol

Mi

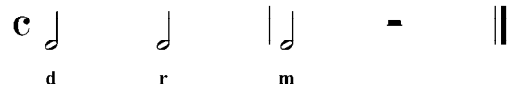
Do

11-Küçük, ezgi niteliği taşıyan ve üç sestem oluşan yapılar çocuklara el işaretleri ile gösterilip onlardan söylemesi beklenir. Bu arada işaretlerin anlamları üzerinde durulmaya çalışılır;

“Fa sesi hangi sese gitmek istiyor?

Re sesi Do sesinden kaç basamak yukarıda?

Sol sesi yürümek mi istiyor durmak mı?” gibi sorularla, işaret ve seslerin tonalite içindeki özellikleri arasında ilişki kurulmasına yardımcı olunur.



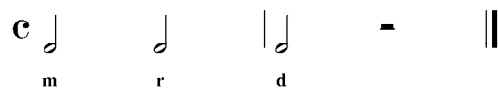
Do-Re-Mi



Do

Re

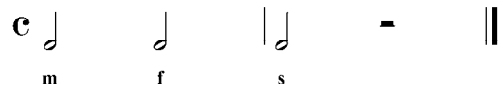
Mi



Mi-Re-Do



Mi Re Do



Mi-Fa-Sol



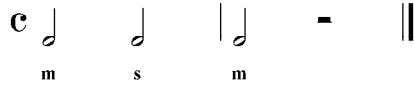
Mi Fa Sol



Sol-Fa-Mi



Sol Fa Mi



Mi-Sol-Mi



Mi

Sol

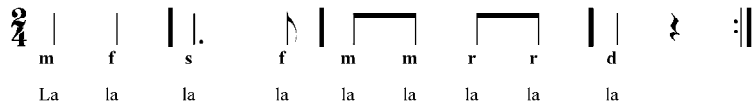
Mi

12-Öğretmen, ritim süresi heceleri ile notaların ancak sürelerinin gösterilebileceğini hatırlatır. Seslerin yüksekliklerinin ise notaların adlarının ilk harfi ile gösterileceğini anlatır. İnce do notasını kalın olandan ayırmak için üst köşesine bir virgül işareti konduğunu söyler.

Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Do
d	r	m	f	s	l	t	d'

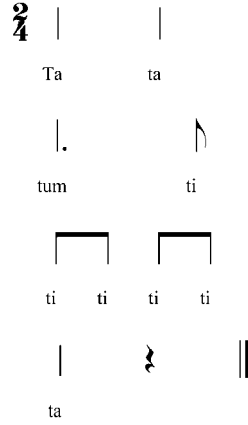
13-Öğretmen 'Kış Baba' şarkısındaki A cümlesini "la" heceleri ile tekrarlar.

Kış Baba



14-Öğrencilerin katılımı ile tekrar edilir.

15-"Bu bölümün ritmini ritim süresi heceleri ile birlikte panoya kim yazabilir? Her ölçü alt alta gelsin." (Gerekirse birkaç öğrenci birlikte düşünerek yazabilir.)



16-“Şimdi hep birlikte ritim süresi hecelerini söylerken, elimizle de çalalım. Sus için ayağımızı yere vuruyoruz.”

17-Öğretmen 1/8 oranında kesilmiş bir kartonu ilk satırın üzerine toplu iğne ile tutturarak 1. satırın görünmemesini sağlar. “İlk satırda dâhil olmak üzere okuyabilir misiniz?”

18-Sınıf eksiksiz olarak okuduktan sonra aynı işlem 2., 3. ve 4. satır içinde tekrarlanır. Panoda hiçbir şey görünmemesine rağmen sınıf içten düşünerek okumaktadır.

19-Öğretmen aynı ezgiyi bu kez el işaretleri ile göstererek “la” hecesi ile söyler. “Panoda ritim süreleri yazılı bölümün notalarını kim yazabilir?”



Mi

Fa



Sol

Fa



Mi

Re



Do

2/4 | |

m La f la

. | |

s la f la

— —

m la m la r la r la

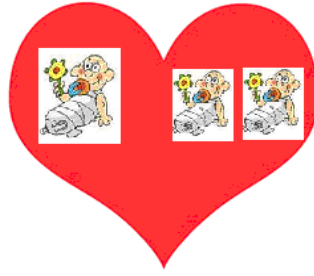
| | | |

d la

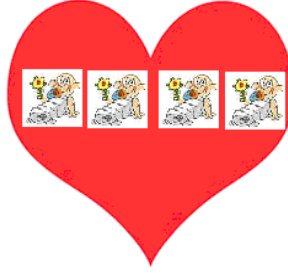
20- Aynı yöntemle parçanın tümünün notaları yazılır.

7.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük (12x12cm), küçük (6x6cm) ve çok küçük (3x3cm) bebek maketleri. 4- Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalem.



Birinci yarıda ikiz bebeklerden birisi ve ikinci yarıda dördüz bebeklerin ikisi ile oluşturulmuş maket (Bir sekizlik, iki onaltılık ses süresini gösterir)



Birinci ve ikinci yarıda dördüz bebeklerden ikişer tane ile oluşturulmuş maket (Dört onaltılık ses süresini gösterir)

Hedef ve Davranışsal Hedefler

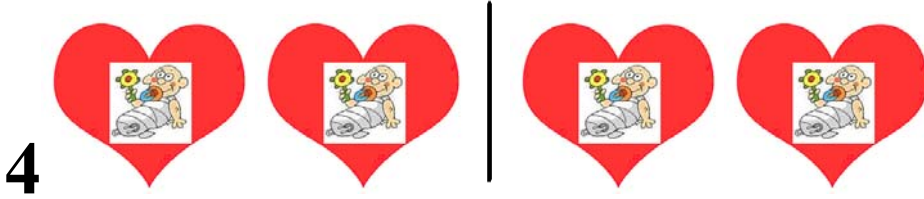
1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

6-Şarkıyı ikişer ölçülük cümleler halinde “la” heceleri ile sınıfa öğretir.

7-Öğretmen dörtlük notaları gösteren ve kalp şeklinde içinde tek bebekler olan 4 maketi panoya yerleştirir. Çocuklardan ellerini verdiği yavaş tempoya göre çırpmalarını ister.

2



Ta

ta

ta

ta

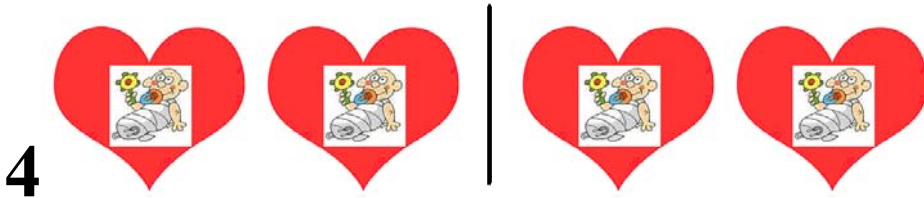
6- Yeni ritmik çalışma için panodaki kartona yeni cümleler yazar;

Tilkiyi tuttuk, tavşanı yuttuk

Çarşıya gittik, bir tavuk aldık

7-Öğretmen, öğrencilerin vuruşlarına göre yeni tekerlemeyi şu şekilde söyler;

2



1

2

1

2

Til ki yi

tut tuk

Tav şa nı

yut tuk

Çar şı ya

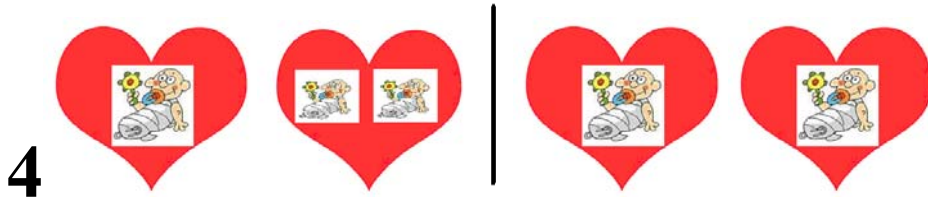
git tik

Bir ta vuk

al dık

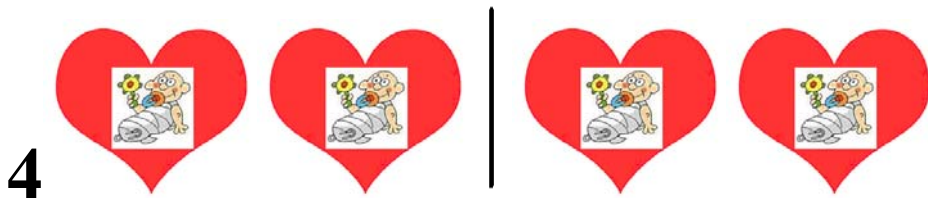
8-Öğrencilerden vuruşlarına göre yeni tekerlemenin maketlerini yerleştirmelerini ister. Öğrenciler daha önce aynı ritmik yapının bir kat yavaş olanı ile karşılaştıkları için maketleri aşağıdaki gibi yerleştireceklerdir.

2



9-Öğretmen yeni ritmi, bir kez daha el çırparak söyler;

2



1
Til ki yi
Çar şı ya

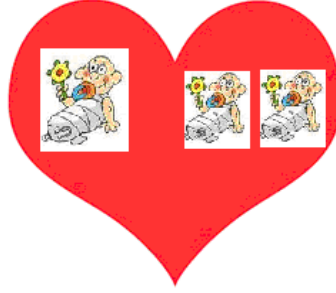
2
tut tuk
git tik

1
Tav şa nı
Bir ta vuk

2
yut tuk
al dık

10-Yeni ritmi ifade edebilmek için daha küçük nota sürelerine ihtiyaç duyulduğunu belirtir.

11-Öğrencilere yeni maketi tanıtır. Kalbin bir tarafında daha önce öğrendiğimiz ikiz bebeklerden biri, diğer tarafında ise onun yarısı büyüklüğündeki yeni doğmuş daha küçük ikiz bebeklerin olduğu söylenir.



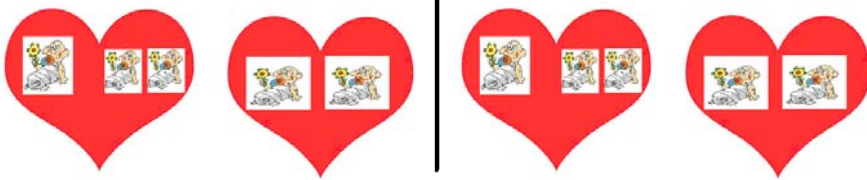
12-Bir yarım vuruşluk ve iki çeyrek vuruşluk süreden oluşan yeni ritmi şu şekilde gösteririz;



Ti ti ka

13-“Bu durumda yeni ritmi maketlerle kim gösterebilir?”


2



4

Til	ki yi	tut	tuk	Tav	şa nı	yut	tuk
Çar	şı ya	git	tik	Bir	ta vuk	al	dık
Ti	ti ka	Ti	ti	Ti	ti ka	Ti	ti

14-“ Bu maketleri nota yazısına kim dönüştürebilir?”

2 

Til ki yi tut tuk
Çar şı ya git tik
Ti ti ka ti ti tav şa nı yut tuk
bir ta vuk al dik
ti ti ka ti ti

15- Yeni ritmik çalışma için panodaki kartona yeni cümleler yazar;

Koşa koşa gittik

Koşa koşa geldik

16-Öğretmen dörtlük notaları gösteren kalp şeklinde içinde tek bebekler olan 4 maketi panoya yerleştirir. Çocuklardan ellerini verdiği yavaş tempoya göre çırpmalarını ister. Öğrenciler birer vuruş için tempo tutarken yeni tekerlemeyi söyler.

2

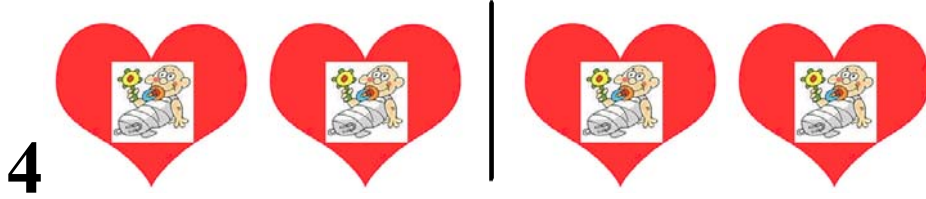
4 

1 2 1 2

Koşa koşa git tik koşa koşa gel dik

17- Bu tekerlemedeki ritmik yapıyı çözebilmek için bir önceki tekerlemedeki ipucundan yararlanmaları hatırlatılır. Öğrenciler “ti ti ka” ritmindeki “ti ka” yapısından yararlanarak yeni yapı olan “ti ka ti ka” ritmini bulurlar.

2

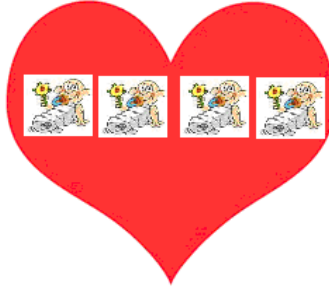


1 2 1 2

Koşa koşa git tik koşa koşa gel dik

Ti ka ti ka ti ti ti ka ti ka ti ti

18-Öğrencilere yeni maketi tanıtır. Kalbin her iki tarafında da en son öğrendiğimiz ikiz bebeklerin yarısı büyüklüğünde ve çok küçük dördüz bebeklerin olduğu söylenir. Dört tanesinin ağırlığı tek bebek kadardır. İki tanesinin ağırlığı ise ikiz bebeklerden birine eşittir.



19-“Bu durumda yeni tekerlemeyi maketlerle kim gösterebilir?”

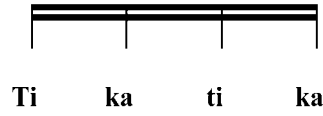
2



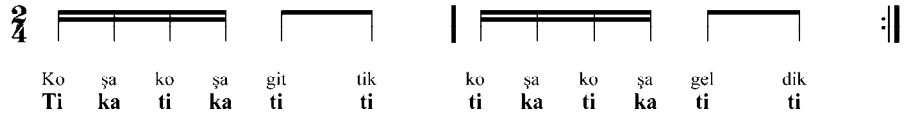
Koşa koşa git tik koşa koşa gel dik

Ti ka ti a ti ti ti ka ti ka ti ti

20-Dört çeyrek süreden oluşan yeni ritmi de şu şekilde gösteririz;



21-“ Bu maketlerdekini nota yazısına kim dönüştürebilir?”



8.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli kartonlar (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler


1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri tanıyabilme.

- Öğretmenin söylediği yarım kararlı ezgiye tam kararlı ezgi ile yanıt verir.

2-Tonal Duygunun gelişmesi

- Do-si-do seslerini sansibil ilişkisi kurarak tanır.
- Öğretmenin gösterdiği el işaretlerini nota adı ve yüksekliği ile söyleyerek eşit sürelerden oluşan ezgilere dönüştürür.


a.

c 
s_{La} f_{fa} m_{mi} r_{re} d_{do} - ||

Sol-Fa-Mi-Re-Do


s f m r d


b.

c 
d_{do} r_{re} m_{mi} f_{fa} s_{sol} - ||

Do-Re-Mi-Fa-Sol


d r m f s

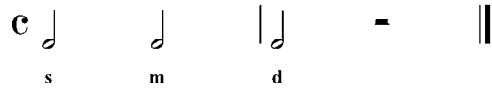
c.

c 
d m s - ||

Do-Mi-Sol


d m s

d.

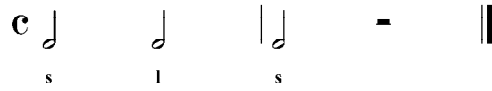


Sol-Mi-Do



s m d

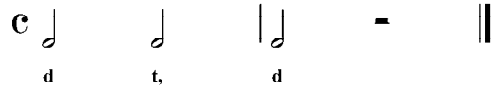
9-Yeni çalışmalar ile devam edilir.



Sol-La-Sol



s l s



Do-Si-Do

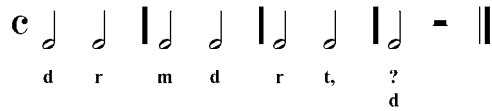


d t, d

9-La ve kalın si seslerinin işareti öğrenciler tarafından yeni öğrenilmiştir.

a.Yukarıda yaptırılan (Do-Re-Mi-Fa-Sol, Sol-Fa-Mi-Re-Do), (Do-Mi-Sol, Sol-Mi-Do) egzersizlerinden sonra Do ve si sesleri öğretmen tarafından iki vuruşluk notalar halinde söylenip, si sesinin hangi sese gitmek istediği sorulur. Öğrenciler do

sesini bulduktan sonra, Si sesinin sansibil özelliğinden, do sesine gitme isteğinden söz edilir. Sol sesinden ayırmak için “s” ile değil de “t” ile gösterilir. Ayrıca öğrendiğimiz si sesinin, en kalın ses olan do sesinden daha kalın bir ses olduğu söylenir. Bu durumda sol el de aşağıyı gösterir. Öğrendiğimiz ince si sesinden ayırmak için “t,” şeklinde gösterildiği belirtilir.



Do-Re-Mi-Do-Re-Si-Do



d r m d



r t, d

b. La sesinin sol'e gelme isteğinden söz edilir. Eşit sürelerle ve sırası ile Do-Re-Mi-Fa-Sol-La sesleri söylendikten sonra öğrencilere; “Hangi ses gelebilir?” diye sorulur ve sol sesini bulmaları beklenir.



Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Sol



d

r

m

f



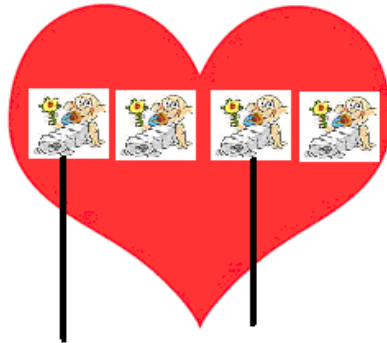
s

l

s

9.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Önceki derslerde kullanılan maketlerin tümü. 3- Dördüz bebekli maketin 1. ve 3. bebeğine kurdele bağlanarak oluşturulmuş yeni maket. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2- Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- Bir oktav içindeki sesleri gösteren el işaretlerini tanır.
- Bir oktav içindeki sesleri el işaretleri ile gösterir.
- Bir oktav içindeki sesleri Kodaly yöntemine göre yazar (**d, r, m, f, s, l, t, d'**).
- Kalın si sesini gösteren el işaretlerini tanır.
- Kalın si sesini el işareti ile gösterir.
- Kalın si sesini Kodaly yöntemine göre yazar (**t**).
- Öğretmenin gösterdiği el işaretlerini nota adı ve yüksekliği ile söyleyerek eşit sürelerden oluşan ezgilere dönüştürür.
- Son sesi eksik olan küçük ezgileri el işaretleri ve tonalitenin özelliklerine göre, gitmek istediği seslere götürür (blind-man's buff).

3-Sesin süresi ile ilgili kavramları maketler aracılığı ile öğrenebilme

- Noktalı sekizlik ve bir onaltılıktan oluşan süreyi fark eder.
- Onaltılık dört notayı çoğaltma bağı kullanarak noktalı sekizlik ve bir onaltılıktan oluşan ritmik yapıya dönüştürür.
- Oluşan yeni yapının ritim süresi hecesini tanır.
- Yeni ritmik yapıyı seslendirir.
- Üç sekizlik süre ve bir sekizlik süreden oluşan yapı ile üç onaltılık süre ve bir onaltılık süreden oluşan iki yapı arasındaki farkı tanır.

l.
Tum

ti

l.
Tum ti

4- Şarkıyı dörtlük ve sekizliklerden oluşan sabit vuruşlar eşliğinde söyleyebilme (Ritmik Ostinato).

- Şarkıya sekizlik sürelerle el çırpılarak eşlik eder.
- Şarkıya dörtlük sürelerle el çırpılarak eşlik eder.

5- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark edebilme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

6-Şarkı formunda olan yeni parçayı (A B A) tanıyabilme.

- Şarkı formunu temalarına ayırır.
- A ve B temasını tanır.
- Baştaki ve sondaki temaların aynı olduğunu bilerek seslendirir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

1 c | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

m m s m r r f m f s l s
Gü nay dın__ gü nay dın__ gü nay dın si ze

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

m m s m r r r f m f s l s
Gü nay dın__ öğ ret me nim__ gü nay dın si ze

2-Öğretmen aynı ezgiyi birkaç öğrenciye ismi ile seslenerek söyler ve onlardan yanıt bekler. Öğrencinin ismine göre ritmik yapıyı değiştirir.

3-Bu kez ezgiyi do sesinde yani tam kararda bitirerek söyler ve öğrencilerin aynı şekilde tekrar etmelerini ister.

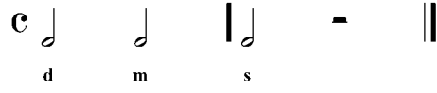


Do-Re-Mi-Fa-Sol



d r m f s

c.

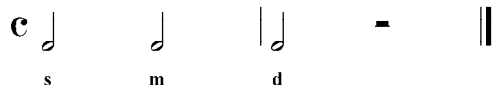


Do-Mi-Sol



d m s

d.

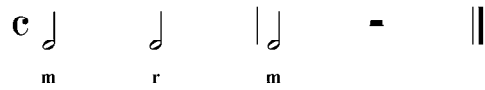


Sol-Mi-Do



s m d

6-Yeni çalışmalar ile devam edilir.



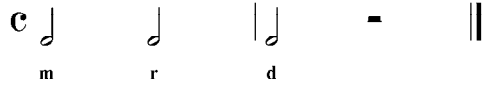
Mi-Re-Mi



m

r

m



Mi-Re-Do



m

r

d

7-Öğretmen yeni şarkıyı “la” heceleri ile söylemeye başlar.

Top

Söz ve Müzik H. SEYREK

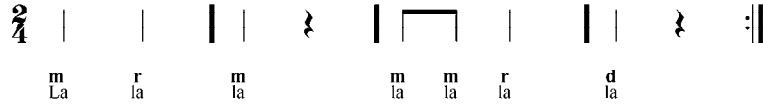
2/4

m La r la m la m la m la r la d la

s la m la m la s la s la s la m la m la m la s la s la s la

m la r la m la m la m la r la d la

8-Şarkının ilk satırını el işaretleri ile göstererek ve la heceleri ile biraz daha düşük tempoda söyleyerek devam eder.



9-Çocukların da el işaretleri ile göstererek tekrar etmelerini isterim.



m r m



m r d

10-Bu cümle hangi notalardan oluşuyor?"

"Mi-re-mi, Mi-re-do"

11-"Hangi ritm süresi heceleri kullanılmış?"

"Ta-ta-ta, Ti-ti ta-ta"

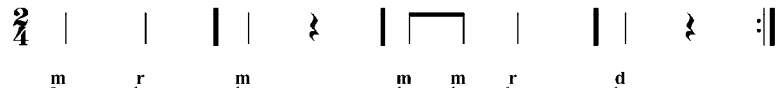
12-Şarkıyı söylerken birer vuruşluk notalarla el çırpılır ve sorulur; Hiç sessiz süre var mı?

"İki tane. Mi-re-mi ve mi-re-do notalarından sonra"

13-"Sessiz sürelerin uzunlukları ne kadar?"

"Ta" kadar.

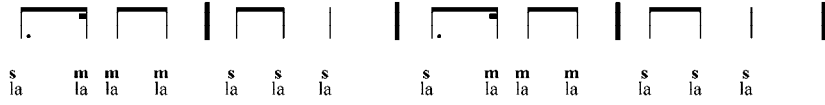
"Bu satırın notalarını kim yazabilir?"



14-Öğretmen ikinci satırı, notalarını el işaretleri ile gösterip “la” heceleri ile söylemeye başlar.



s m s m



s la m la m la s la s la s la m la m la s la s la

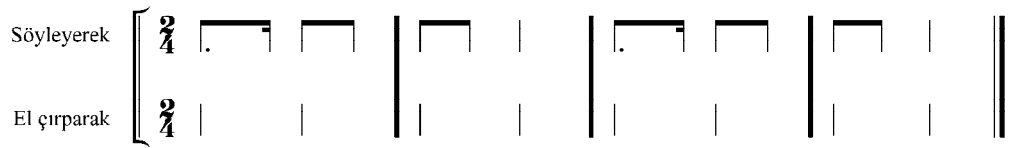
15-“Hangi sesler kullanılmış?”

-“Sol-mi-mi-mi, Sol-sol-mi”

16-“Hangi ritim süresi heceleri kullanılmış?”

Çocuklar yeni ritmi elleriyle doğru vururlar ancak adlandıramazlar.

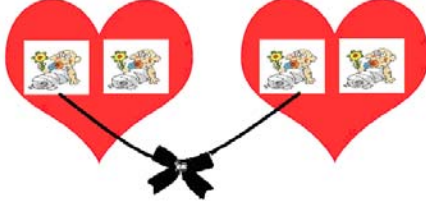
17-Öğretmen her vuruş için bir kez el çırparak ve “la” heceleri ile ezgiyi yeniden söyler.



18-Öğrenciler ti-ti ve ta kalıplarını tanır. Noktalı sekizlik ve onaltılık notadan oluşan yapıyı tanımazlar. Öğretmen tempoyu iyice yavaşlattıktan sonra daha önceden öğrendikleri hangi yapıya benzediğini sorar. Amaç bir vuruş üzerinde oluşan “Tum-ti” kalıbını bulmalarınıdır.

Bir öğrenci bulduktan sonra ikisi arasındaki fark anlatılmaya başlanır;

“Tum-ti olarak öğrendiğimiz kalıp nasıldı? Maketlerle gösterebilir misiniz?”



Tum

ti

“Kaç vuruş üzerinde oluşmuştu?”

“2 vuruş.”

“Hangi bebeklerden ve kaç tanesi ile oluşturmuştuk?”

“İkiz bebeklerden dört tanesi ile.”

“Aynı yapı bu şarkıda kaç vuruş üzerinde oluşmuş?”

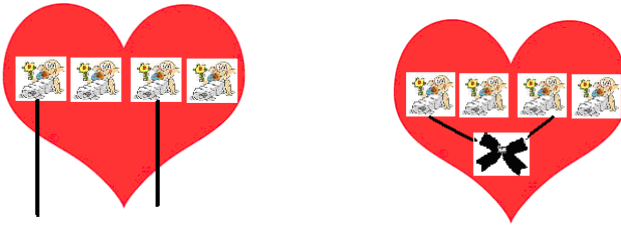
“1 vuruş.”

“Yani hangi bebeklerden ve kaç tanesi ile oluşturulmuş?”

“Dördüz bebeklerden dört tanesi ile.”

“Ti-ka-ti-ka kalıbını oluşturan bebeklerle yapılmış.”

Öğretmen 1. ve 3. bebeğe kurdele yapıştırılmış olan maketi panoya asar ve kurdelenin uçlarını birleştirir.



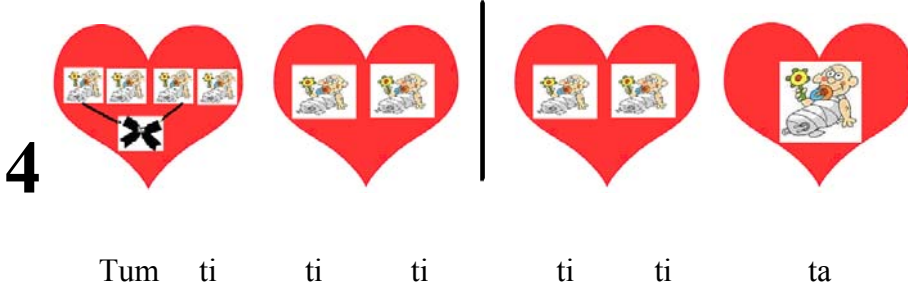
“Bu şekilde gösterebilir miyiz?”

“Evet”

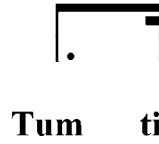
“Bu yapıyı da Tum-ti olarak adlandıracağız. Ama 1 vuruştan mı yoksa 2 vuruştan mı oluştuğuna dikkat edeceğiz.”

Şimdi ritim sürelerini maketlerle gösterelim.

2



19-“Üç çeyrek vuruş ve bir çeyrek vuruştan oluşan bu yeni süreyi şu şekilde göstereceğiz.”

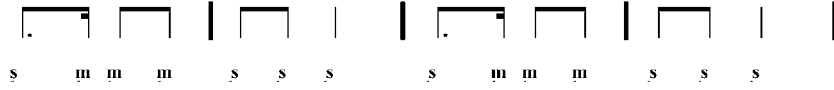


20-“Üç yarım vuruş ve bir yarım vuruştan oluşan süreyi de Tum-ti olarak kodlamıştık. Ve aşağıdaki gibi göstermiştik.”

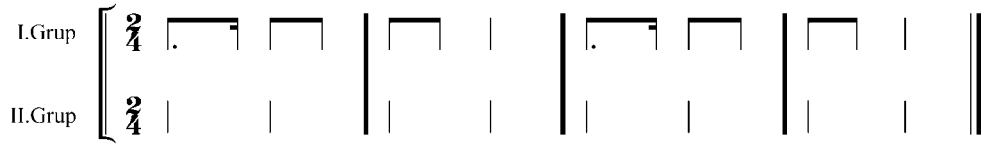


“İkisi arasındaki en önemli fark; birinin iki vuruş, diğerinin bir vuruş üzerinde oluşmasıdır”

21-“Bu cümleyi notaları ve ritmi ile kim panoya yazabilir?”



22-“Şimdi iki gruba ayıralım. I.grup bu satırın ritmini elle çalarken II.grup birer vuruşluk notalarla tempo tutacak.”



23-Şarkının sözleri 4 ölçülük cümleler halinde çalıştırılır.

Top

Söz ve Müzik H. SEYREK

2/4

m r m m m r d
Hop hop hop ne gü zel top
Hop hop hop ya ra maz top

s m m m s s s s m m m s s s
Kim vu rur sa hiç kız maz Kim vu rur sa hiç küs mez
Kim vu rur sa zip zip lar Kim vu rur sa hop hop lar

m r m m m r d
Hop hop hop ne gü zel top
Hop hop hop ya ra maz top

24-“Aynı olan cümleleri kim söyleyebilir?”

“1. ve 3. cümleler.”

“Hangi şarkının formuna benziyor?”

“Kıış Baba Şarkısı.”

“Bu formu nasıl göstermiştik?”

“A B A”

“Nasıl adlandırmıştık?”

“Şarkı Formu”

10.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli kartonlar (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2- Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- Bir oktav içindeki sesleri gösteren el işaretlerini tanır.
- Bir oktav içindeki sesleri el işaretleri ile gösterir.
- Öğretmenin gösterdiği el işaretlerini nota adı ve yüksekliği ile söyler.

3-Hece bağımlı tanıyabilme.

- Şarkı içinde birden fazla notayla söylenen hecelerin farkına varır.
- Şarkı içinde birden fazla notayla söylenen heceleri el işaretleri ile gösterir.
- Hece bağımlı oluşturan unsurları sıralar.



m m s m



r r f r



m f s l s



m m s m

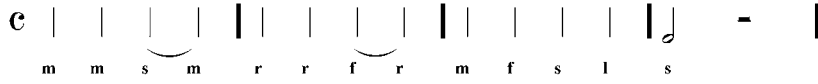


r r f r

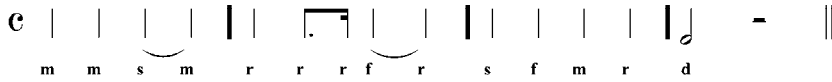


s f m r d

7-Bir öğrenci ilk satırı yazmaya çalışır. Hata yaptığı yerde diğer öğrencilerden yardım alınır. Öğrenciler daha önceden çoğaltma bağını öğrenmişlerdir. Eğer tek hece birden fazla notayla söyleniyorsa buna “Hece Bağı” adı verildiği söylenir. Çoğaltma bağının işlevi bir kez daha hatırlatılarak konu pekiştirilir.



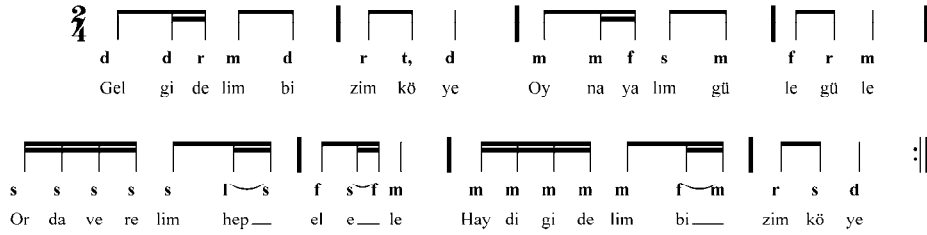
8-Aynı yol izlenerek ikinci satır da başka bir öğrenciye yazdırılır.



9-Öğretmen 8. hafta çalışılan “Gel Gidelim Bizim Köye” şarkısını söylemeye başlar ve öğrencilerin de katılmalarını sağlar.

Gel gidelim bizim köye

Söz: H.B YÖNETKEN
Fransız Çocuk Şarkısı



10-“Bu parçada hece bağı var mı?”

“Var.”

“Söylerken düşünüp nerede olduklarını bulmaya çalışın.”

Hece bağı olan yerleri buldurmaya çalışır.

11-Oyun ve Dans

Dersin yaklaşık 20 dakikası oyun ve dans etkinliği için ayrılmıştır. Öğrencilere keman dersinde çalışacakları parçanın, oyun ve dans ile öğretilmesi hedeflenmiştir. Parça cümlelere ayrılmış, parçada geçen karmaşık ritmik yapılar ve ezgisel gidiş, oyun ve dans aracılığı ile bedensel hareketlere dönüştürülmüş, böylece

zor sayılabilecek bir parçayı çalabilmek için önceden birçok deneyim kazanmaları ve hazırlık yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıkları da geliştirilmeye çalışılmıştır. Dersin bu bölümü 2007–2008 öğretim yılı DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD son sınıfında okuyan bir öğrenci tarafından kurgulanmış ve öğrencilere uygulatılmıştır.

Allemande

1-Öğrenciler sınıfın hareket etmek için ayrılan boş kısmına alınırlar. El ele tutuşup açılarak, oyun alanının izin verdiği ölçüde geniş bir daire oluşturur ve birbirlerinin ellerini bırakırlar. Bu arada öğretmen de dairenin içindedir. Daire içinde herkes birbirinin yüzünü görmektedir.

2-Öğretmen öyküyü anlatmaya başlar;

“Hepimiz minik, sevimli ve karnı acıkmış tavşanlarız. Bakalım karnımızı doyurabilecek miyiz?”

Birinci Cümle

Öğretmen dairenin içinden ayrılarak birbirinin aynı iki motiften oluşan birinci cümlesini kemanla çalar. La heceleri ile tekrar eder ve öğrencilere söyler.

e □ □ |. N | □ | J | □ □ |. N | □ | J |

d r m f s d' t s l s d r m f s d' t s l s

La la la la la la la la la la La la la la la la la la la la

3- “Tavşanlar kırdaki gezintiye çıkmışlar.”

İlk dört sekizlikte dairenin içine doğru dört adım atılacak ve noktalı dörtlük ve sekizlikten oluşan sürede de beklenecektir. İlk dört sekizlikte dört adım atıldıktan sonra aynı süreden oluşan noktalı dörtlük ve sekizlikte de beklenecek, bu arada eller yukarıya doğru kaldırılacaktır.

1. ölçünün ilk yarısı

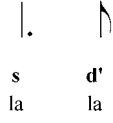
□ □

d r m f

La la la la

Dört adımla dairenin içine doğru yürü.

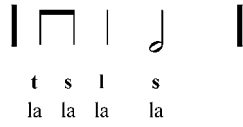
1. ölçünün ikinci yarısı



Dört adımlık süre kadar bekle ve ellerini yukarıya doğru kaldır.

4-İkinci ölçünün ilk sekizliğinde eller yukarıda çırılacak ve aşağıya doğru indirilirken ölçü sonuna kadar hareket etmeden beklenecektir.

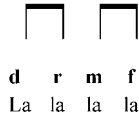
2. ölçü



İlk sekizlikte ellerini çırp, ellerini aşağıya doğru indirirken yerinde kal.

5-Üç ve dördüncü ölçüden oluşan aynı motifte hareketin tam tersi yapılarak geriye doğru çıkılacak ve başlangıç noktasına dönülecektir.

3. ölçünün ilk yarısı



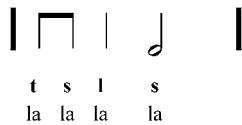
Dört adımla dairenin içine doğru yürü.

3. ölçünün ikinci yarısı



Dört adımlık süre kadar bekle ve ellerini yukarıya doğru kaldır.

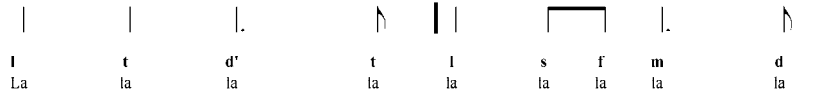
4. ölçü



6-Buraya kadar olan kısım ezgiyle birlikte tekrar edilir. Ezgi öğrenciler tarafından da tekrar edilmelidir.

İkinci Cümle

7-Öğretmen dairenin içinden ayrılarak ikinci cümleyi kemanla çalar. La heceleri ile tekrar eder ve öğrencilere söyler.



8-“Tavşanların karnı birdenbire acıkır.”

Beşinci Ölçünün ilk yarısındaki iki tane dörtlük notada öğrenciler sağa doğru dönüş yapıp birbirlerinin arkasına geçecek şekilde sıralanırlar. Birinci dörtlükte sağ ellerini, ikinci dörtlükte sol ellerini karnlarına koyarlar.

5. ölçünün ilk yarısı



Birinci dörtlükte sağa dön, sağ elini karnına getir, ikinci dörtlükte sol ayağını sağ ayağının yanına sol elini de karnına getir.

9- Beşinci ölçünün ikinci yarısındaki noktalı dörtlük ve sekizlik notada her sekizliğe bir hareket gelecek şekilde önce sağ, sonra da sol kollarını kulaç atar gibi sallarlar.

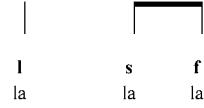
5. ölçünün ikinci yarısı



Her sekizliğe bir hareket gelecek şekilde önce sağ, sonra da sol kollarını kulaç atar gibi sall.

10- Altıncı ölçüde beşinci ölçüde yapılan hareketler aynı şekilde tekrar edilir.

6. ölçünün ilk yarısı



Birinci dörtlükte sağa dön, sağ elini karnına getir, ikinci dörtlükteki sürede de sol ayağını sağ ayağının yanına sol elini ise karnına getir.

6. ölçünün ikinci yarısı



Her sekizliğe bir hareket gelecek şekilde önce sağ, sonra da sol kollarını kulaç atar gibi sall.

11-Önce beş ve altıncı ölçüden oluşan ikinci cümle daha sonra da baştan buraya kadar olan kısım ezgiyle birlikte tekrar edilir.

Üçüncü Cümle

12-Öğretmen dairenin içinden ayrılarak üçüncü cümleyi kemanla çalar. La heceleri ile tekrar eder ve öğrencilere söyler.



13-“Şimdi hayal edin, tavşanlar havuç ekecek ve ektikleri havuçlar hemen olgunlaşıp yerden fişkıracaktır.”

Üçüncü cümlemin ilk ölçüsü olan yedinci ölçüde dört vuruşa karşılık dört adımla dairenin içine doğru hareket edilir.

7. ölçü

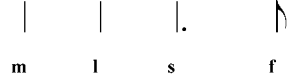


Her dörtlüğe bir adım gelecek şekilde dairenin içine doğru yürü.

14-“Havuçları ekiyoruz.”

Üçüncü cümledeki ikinci ölçüsü olan sekizinci ölçüde dört vuruşa karşılık; 1. vuruşta çömelerek yere oturulur, 2, 3 ve 4. vuruşlarda toprağa havuç ekermiş gibi eller (sol-sağ-sol) yere doğru hareket ettirilir.

8. ölçü

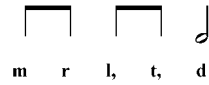


Her dörtlüğe bir adım gelecek şekilde; 1. vuruşta çömelerek yere otur, 2, 3 ve 4. vuruşlarda toprağa havuç ekermiş gibi ellerini (sol-sağ-sol) yere doğru hareket ettir.

15-“Havuçların olgunlaşmasını bekliyoruz.”

Üçüncü cümledeki üçüncü ölçüsü olan dokuzuncu ölçüde dört vuruşa karşılık oturarak havuçların olgunlaşması beklenir.

9. ölçü

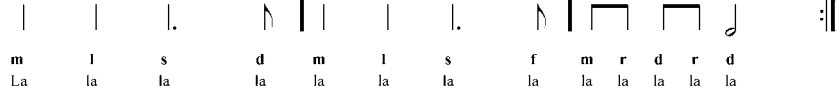


Dört vuruş boyunca bekle.

16-Önce, yedi, sekiz ve dokuzuncu ölçülerden oluşan üçüncü cümle daha sonra da baştan buraya kadar olan kısım ezgiyle birlikte tekrar edilir.

Dördüncü Cümle

17-Öğretmen dairenin içinden ayrılarak dördüncü cümleyi kemanla çalar. La heceleri ile tekrar eder ve öğrencilere söyler.



18-“Havuçları yiyoruz.”

Dördüncü cümlelerin birinci ölçüsünde her dörtlüğe bir hareket gelecek şekilde koparılan havuçlar ağza götürülüyormuş gibi düşünülür. (Sol el ile başla)

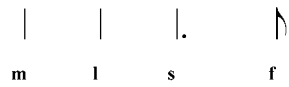
10. ölçü



Her dörtlüğe bir hareket gelecek şekilde kopardığım havuçları ağzına götür.(Eller: sol-sağ-sol-sağ)

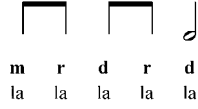
19-Dördüncü cümlelerin ikinci ölçüsü olan on birinci ölçüde dört vuruşa karşılık sol ayakla başlayan dört geri adımla dairenin dışına doğru ve eller havada hareket edilir. Başlangıç pozisyonuna ulaşılır.

11. ölçü



Her dörtlüğe bir adım gelecek şekilde, sol ayakla başlayarak geriye doğru dört adım at. Ellerin havada olsun. Oyuna başladığın pozisyona gelmiş olmalısın.

20- Dördüncü cümle nin üçüncü ölçüsü olan son ölçüde dört vuruşa karşılık gelecek şekilde eller yukarıdan aşağıya doğru indirilir.



Dört vuruş süresinde havada olan ellerini yavaş bir şekilde aşağıya doğru indir.

21-Önce on, on bir ve on ikinci ölçülerden oluşan dördüncü cümle, daha sonra da baştan buraya kadar olan kısım ezgiyle birlikte tekrar edilir.

22-

a.Öğrencilerin burunları yıkanabilir kırmızı boya ile boyanır.

b.Önceden kartondan kesilerek hazırlanmış uzun kulaklar başlarına takılır.

c.Kuyruk şeklindeki ponponlar takılır.

23-Oyun bir kez de kostümlü olarak tekrar edilir.

Allemande

Traditional

c d r m f s d' t s l s d r m f s d' t s l s
La la la la la la la la la la La la la la la la la la la la

l t d' t l s f m d
La la la la la la la la la la

m l s d m l s f m r l t d
La la la la la la la la la la la la la la la la

m l s d m l s f m r d r d
La la la la la la la la la la la la la la la la

11.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli kartonlar (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2-Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- El işaretleri eşliğinde “la” heceleri ile söylenen ezgiyi notaları ile söyler.

3-Ritim süresi hecelerini kullanabilme becerisi.

- Şarkıyı söylerken ritim süresi hecelerini içinden düşünür.
- Cümlelere ayrılmış olan şarkının ritim süresi hecelerini yazar.

4- Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark etme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

5-Nöbetleşe söyleşim (responsorial singing) tekniğini kullanabilme becerisi.

- Şarkının tümünü kesintisiz olarak seslendirir.
- Şarkıyı öğretmenin oturtumuna göre bazı yerlerini dinleyerek bazı yerlerini söyleyerek seslendirir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

m Gü nay s din m r gü nay f din r m f s l si s e

m Gü nay s din m r öğ ret me nim r s gü nay din si d ze

2-Aynı işlemi çok sayıda öğrenciye ismi ile seslenerek söyler ve onlardan yanıt bekler. Seslendiği öğrencinin ismine göre ritmik yapıyı değiştirir.

3-Öğretmen yeni şarkıyı la heceleri ile söylemeye başlar. Daha sonra iki ölçülük motifler halinde sınıfa öğretir. Öğrenciler parçada geçen sol-mi, re-mi ve sol-fa-mi-re-do aralıklarını daha önceden öğrendikleri günaydın şarkılarından ve diğer şarkılardan tanımaktadırlar. Bu nedenle parçanın ezgisini kolaylıkla öğrenirler.

Rüya K. Yıldırım

s s m m s s m r r r r m m m

La la la la la la la la la la

s s m m s s m s f m r d

la la la la la la la la la la

4-Öğretmen parçanın notalarını el işaretleri ile gösterip “la” heceleri ile söylemeye başlar. Öğrencilerden de tekrar etmelerini ister.



s m r m

s s m m | s s m | r r r r | m m m
La la la la la la la la la la la la la la la la



s f m r d

s s m m | s s m | s f m r d
la la la la la la la la la la la

5-Bu aşamada şarkının ezgisini cümleler halinde söylerken el çırpmalarını ister.

6-“Ritim heceleri nasıl?”

“Ti-ti ti-ti ti-ti ta, Ti-ti ti-ti ti-ti ta”

“İlk cümlemin tartımını kim yazabilir?”

2/4 □ □ | □ | □ □ □ □ | □ | □ | □

7-“Şimdi sıra ikinci cümlede, ikinci cümlemin ritim heceleri nasıl?”

“Ti-ti ti-ti ti-ti ta, Ti-ti ti-ti ta sus”

“Susun süresi ne kadar?”

“Ta kadar, yani bir vuruş.”

“İkinci cümlelerin tartımını kim yazabilir?”



8-“İki cümle birbirine benziyor mu?”

“Evet”

“Benzemeyen yer neresi?”

“Son ölçüler”

9-“Şimdi parçayı el işaretleri ve notaları ile bir kez daha söyleyelim.”

Parçanın notaları el işaretleri ile söylendikten sonra; “Panoda yazılı olan ritimlerin altına notaları kim yazabilir?”



10-“İçinizde hiç kâbus gören var mı?”

Birkaç öğrenciye rüyalarında gördükleri kâbuslar anlattırılır.

11-Bu şarkının sözleri de bir kâbusu anlatıyor. Hem de hayvanlara kötü davranan bir çocuğun gördüğü kâbusu. Bu çocuk kuşları kovalarmış, kedilere taş atarmış. Sokaktaki bütün kediler onu görünce kaçacak delik ararlarmış. Bir gece uyuyunca rüyasında bir bakmış ki filler kuş olmuş, başının üzerinde uçuyor. Kediler ise birer aslana dönüşmüş. Taştan korkmadıkları gibi, etrafında kükreyerek dolaşıyorlarmış. Çocuk korku içinde kaçmaya çalışırken uyanmış ve hepsinin bir rüya olduğunu anlamış. Bir daha hayvanlara eziyet etmemeye karar vermiş.

12-Şimdi parçanın sözlerini öğrenelim.

Rüya

K. Yıldırım

$\frac{2}{4}$ s s m m | s s m | r r r r | m m m |

Kü	çük	bir	ço	cuk	var	miş	ya	ra	maz	lık	ya	par	miş
Kuş	la	rı	ko	va	lar	miş	ke	di	le	ri	faş	lar	miş
Der	ken	ge	ce	rü	ya	da	ke	di	bir	as	lan	ol	muş
Fil	baş	la	miş	uç	ma	ya	kork	muş	ço	cuk	çok	fe	na
Ya	ra	maz	lık	son	bul	muş	hay	van	lar	la	dost	ol	muş

s s m m | s s m | s f m r d

Ne	ya	par	miş	bu	ço	cuk	Tral	lal	lal	lal	la
Ne	ya	ra	maz	ço	cuk	muş	Tral	lal	lal	lal	la
Pe	ki	son	ra	ne	ol	muş	Hah	hah	hah	hah	ha
Bun	la	rı	ger	çek	san	miş	Hah	hah	hah	hah	ha
Ne	gü	zel	bit	miş	rü	ya	Tral	lal	lal	lal	la

13-“Sözlere dikkat ettiniz mi, sanki birisi anlatıyor birisi de dinleyip ona cevap veriyor gibi. Ne dersiniz?”

“Evet”

“O Halde biz de öyle söyleyelim, ister misiniz?”

Sınıf iki gruba ayrılır. I.grup ilk satırı söyler, II. grup cevap verir.

Rüya

K. Yıldırım

I $\frac{2}{4}$ s s m m | s s m | r r r r | m m m |

Kü	çük	bir	ço	cuk	var	miş	ya	ra	maz	lık	ya	par	miş
Kuş	la	rı	ko	va	lar	miş	ke	di	le	ri	faş	lar	miş
Der	ken	ge	ce	rü	ya	da	ke	di	bir	as	lan	ol	muş
Fil	baş	la	miş	uç	ma	ya	kork	muş	ço	cuk	çok	fe	na
Ya	ra	maz	lık	son	bul	muş	hay	van	lar	la	dost	ol	muş

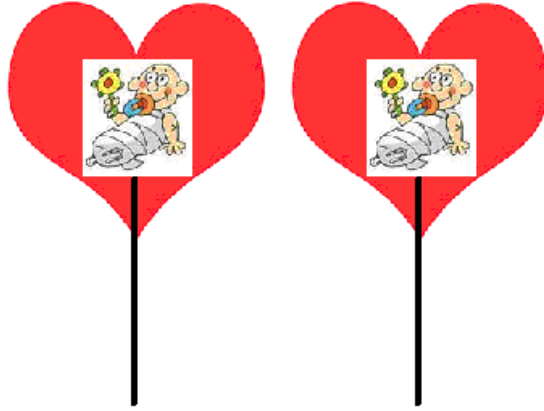
II s s m m | s s m | s f m r d

Ne	ya	par	miş	bu	ço	cuk	Tral	lal	lal	lal	la
Ne	ya	ra	maz	ço	cuk	muş	Tral	lal	lal	lal	la
Pe	ki	son	ra	ne	ol	muş	Hah	hah	hah	hah	ha
Bun	la	rı	ger	çek	san	miş	Hah	hah	hah	hah	ha
Ne	gü	zel	bit	miş	rü	ya	Tral	lal	lal	lal	la

14-Ders, şarkının ilk satırının öğrencilerden birine solo ve ikinci satırın diğer öğrenciler tarafından koro halinde ve el çırparak söyleyecekleri şekilde, birkaç kez söylenmesi ile bitirilir.

12.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli kartonlar (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.



Hedef ve Davranışsal Hedefler

1-Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2-Sesin süresi ile ilgili kavramları maketler aracılığı ile öğrenebilme

- Üç vuruşluk sesli süreyi fark eder.
- Maketler ve kurdeleler yardımıyla üç vuruşluk süreyi oluşturur.
- Üç vuruşluk sürenin simgesini tanır.
- Üç vuruşluk süreyi ritim süresi heceleri ile adlandırır.
- Dört vuruşluk sesli süreyi fark eder.
- Maketler ve kurdeleler yardımıyla dört vuruşluk süreyi oluşturur.
- Dört vuruşluk sürenin simgesini tanır.
- Dört vuruşluk süreyi ritim süresi heceleri ile adlandırır.

3-Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- El işaretleri eşliğinde “la” heceleri ile söylenen ezgiyi notaları ile söyler.
- Bir oktav içindeki tüm el işaretlerini tanır.
- El işaretleri yardımıyla bir oktav içindeki tüm sesleri verir.
- Sıralı sesler ve atlamalı sesleri tanır.
- El işaretlerini her sesi ikişer vuruştan oluşan ezgilere dönüştürür.

4-Ritim süresi hecelerini kullanabilme becerisi.

- Şarkıyı söylerken ritim süresi hecelerini içinden düşünür.
- Cümlelere ayrılmış olan şarkının ritim süresi hecelerini yazar.

5-Parça içindeki benzer ve farklı ölçüleri fark etme.

- Ezginin benzer ölçülerini bulur.
- Ezginin farklı ölçülerini bulur.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

1 **c** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

d' t d' t l s f f m f s
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

d' t d' t l l s f f m f s
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

2- Bu kez ezgiyi do sesinde yani tam kararda bitirerek söyler ve öğrencilerin aynı şekilde tekrar etmelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

2 **c** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

d' t d' t l s s f m r d
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

d' t d' t l l s s f m r d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

6-Bu çalışmalar yardımıyla çıkıcı ve inici do majör gam'a ulaşılır.

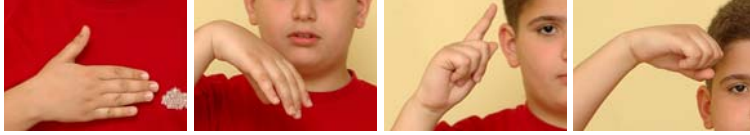


d

r

m

f



s

l

t

d'

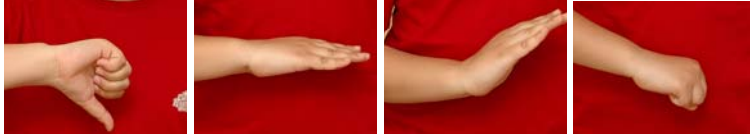


d'

t

l

s



f

m

r

d

7-Öğrenciler bu derste öğretilmesi planlanan “Notaların Şarkısı” isimli parçanın bazı cümlelerine hazırlık yapmış durumdadır. Parça içindeki diğer ezgisel çizgiler de birer egzersize dönüştürülür ve her egzersiz birkaç kez tekrar edilir.

a.

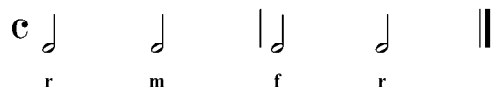


Do-Re-Mi-Do



d r m d

b.

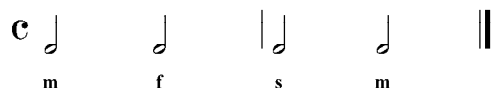


Re-Mi-Fa-Re



r m f r

c.

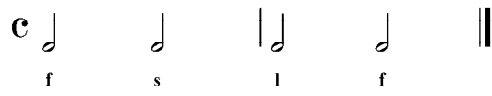


Mi-Fa-Sol-Mi



m f s m

d.

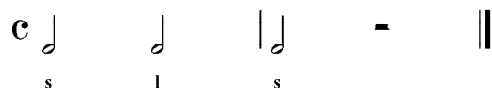


Fa-Sol-La-Fa



f s l f

e.

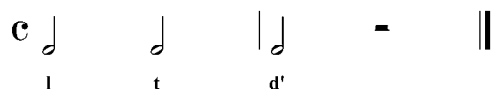


Sol-La-Sol



s l s

f.



La-Si-Do



l t d'

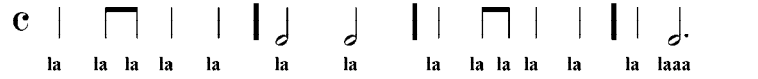
8-Öğretmen ağır bir tempoda el çırparak birer vuruşluk notalar çalar ve öğrencilerin de kendisine katılmasını ister.



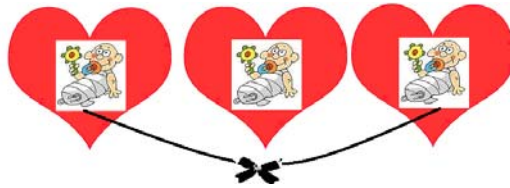
9-Parçanın ilk cümlesi olan dört ölçüyü tek tek el çırparak çalar ve öğrencilerin panoya yazmalarını sağlar.



10-Cümle sonunda gelen üç vuruşluk süre öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir yapıdır. Öğretmen sürenin üç vuruş boyunca uzadığını göstermek için cümleyi tek ses üzerinde ve la heceleri ile söyler. Son süreyi üç vuruş boyunca uzatır.



Öğrenciler son hecenin üç vuruş uzadığını fark etmişlerdir. Ancak nasıl göstereceklerini ve adlandıracaklarını bilemezler. Maketlerle aşağıdaki şekilde gösterilir.



11-Üç tane bir vuruşluk notadan oluşan yeni süre gösterilir ve adlandırılır;

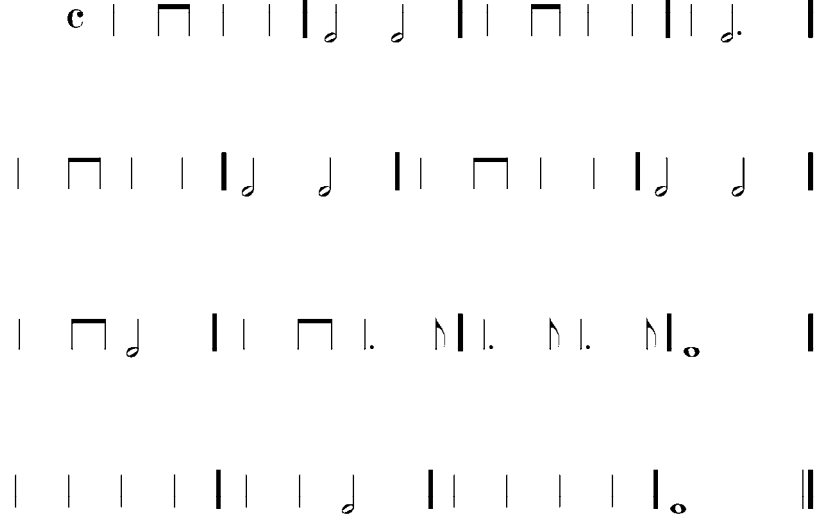


Toe

19-Parçanın tümü el çırpılarak çalınır.

Notaların Şarkısı

M. Sun



13.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1- Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2-Sesin yüksekliği ile ilgili kavramları el işaretleri aracılığı ile öğrenebilme.

- El işaretleri eşliğinde “la” heceleri ile söylenen ezgiyi notaları ile söyler.
- Bir oktav içindeki tüm el işaretlerini tanır.
- El İşaretleri yardımıyla bir oktav içindeki tüm sesleri verir.
- Sıralı sesler ve atlamalı sesleri tanır.
- El işaretlerini her sesi ikişer vuruştan oluşan ezgilere dönüştürür.

3- Ritim süresi hecelerini kullanabilme becerisinin gelişimi.

- Şarkının işlediği konuyu düşünerek ritim süresi heceleri yardımıyla gerçek sözlerini tahmin eder.

4-Tonalite içindeki seslerin işlevlerine göre sesleri adlandırabilme.

- Sansibl sesi tanır.
- Do majör diziyi çıkıcı olarak seslendirir.
- Do majör diziyi inici olarak seslendirir.
- Do majör dizinin arpej seslerini seslendirir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı çıkıcı do majör arpej seslerinden oluşan ezgi ile selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

1 **c**

d d d m m m s s s s d'
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d d d m m m m s s s s d'
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

2-Bu kez sınıfı inici do majör arpej seslerinden oluşan ezgi ile selamlar ve aynı ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

2 c

d d d m m s s s s d'
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d' d' d' s s s s m m m m d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

3-Bu kez sınıfı çıkıcı do majör arpej seslerinden oluşan ezgi ile selamlar ve inici do majör ezgi ile yanıt vermelerini ister.

Günaydın K. Yıldırım

3 c

d d d m m m s s s s d'
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d' d' d' s s s s m m m m d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

4-Son olarak bir önceki ders girişindeki 3. selamlama ezgisi ile sınıfı selamlar. Böylece sıralı sesler ve arpej sesleri hatırlanmış olur.

Günaydın K. Yıldırım

3 c

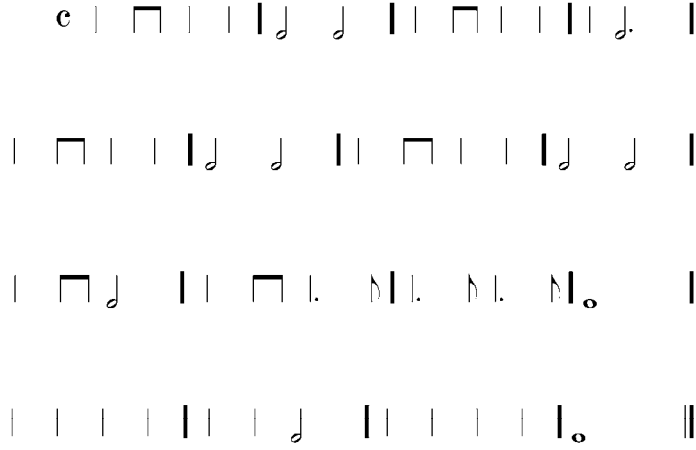
d' t d' t l s f f m f s
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d' t d' t l s s f m r d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

5-Bir önceki derste parçanın yazılmış olan ritmini panoya asar.

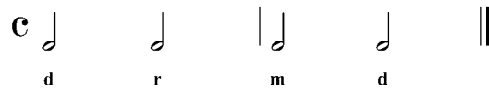
Notaların Şarkısı

M. Sun



5-Öğretmen bir önceki derste el işaretleri ile yapılan **a** ve **b** egzersizlerini sınıfa hatırlatır.

a.



Do-Re-Mi-Do



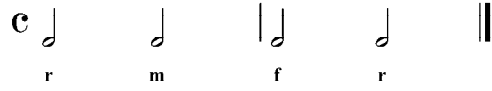
d

r

m

d

b.

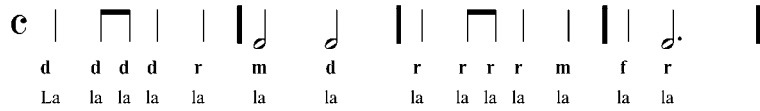


Re-Mi-Fa-Re



r m f r

6-Parçanın birinci satırının ezgisini el işaretleri ile göstererek ve “la” heceleri ile söyler. Birkaç kez söyledikten sonra sınıfın tekrarlamasını ister.



7-“Birinci satırdaki tartımların altına notaları kim yazabilir?” Ezgiyi gerektiğinde yavaşlatarak, el işaretleriyle ve la heceleriyle tekrar ederek öğrencilerin notaları düşünmesini sağlar.



8-Bu aşamada ikinci satır için, bir önceki derste öğrenilen **c** ve **d** egzersizlerini hatırlatır.

c.

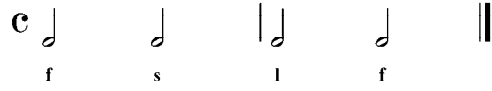


Mi-Fa-Sol-Mi



m f s m

d.



Fa-Sol-La-Fa



f s l f

9-Parçanın ikinci satırının ezgisini el işaretleri ile göstererek ve “la” heceleri ile söyler. Birkaç kez söyledikten sonra sınıfın tekrarlamasını ister.



la la la la la la la la la la la la

10-“İkinci satırdaki tartımların altına notaları kim yazabilir?” Ezgiyi gerektiğinde yavaşlatarak, el işaretleriyle ve la heceleriyle tekrar ederek öğrencilerin notaları düşünmesini sağlar.



m m m m f s m f f f f s l f

8- Üçüncü satır için, bir önceki derste öğrenilen e ve f egzersizlerini hatırlatır.

e.

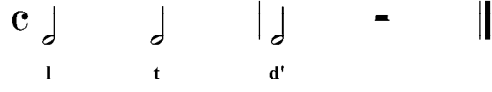


Sol-La-Sol



s l s

f.

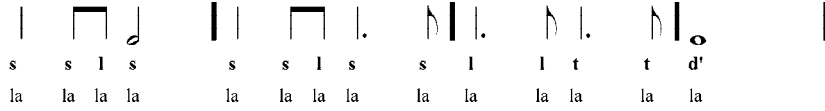


La-Si-Do

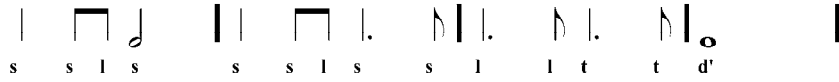


l t d'

11-Üçüncü satırın ezgisini el işaretleri ile göstererek ve “la” heceleri ile söyler. Birkaç kez söyledikten sonra sınıfın tekrarlamasını ister.



12-“İkinci satırdaki tartımların altına notaları kim yazabilir?” Ezgiyi gerektiğinde yavaşlatarak, el işaretleriyle ve la heceleriyle tekrar ederek öğrencilerin notaları düşünmesini sağlar.



13- Dördüncü satır için, bir önceki derste öğrenilen inici do majör gamı hatırlatır.



d' t l s



f m r d

14-Dördüncü satırın ezgisini el işaretleri ile göstererek ve “la” heceleri ile söyler. Birkaç kez söyledikten sonra sınıfın tekrarlamasını ister.

d' d' t l s f m f f m r d
la la la la la la la la la la la

15-“Dördüncü satırdaki tartımların altına notaları kim yazabilir?” Ezgiyi gerektiğinde yavaşlatarak, el işaretleriyle ve la heceleriyle tekrar ederek öğrencilerin notaları düşünmesini sağlar.

d' d' t l s f m f f m r d
la la la la la la la la la la la

16-Notaların tümü öğrenciler tarafından yazılmıştır. Öğretmen sorar;

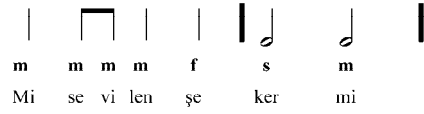
“Şarkımızın ismi neydi?”

“Notaların Şarkısı”

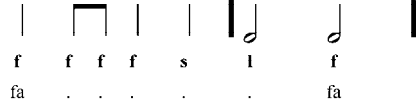
“Şimdi size sözleri ile ilgili ipuçları vereceğim. Şarkıdaki bazı heceler nota adı ile aynı.”

Parçadaki nota adı ile söylenen heceler öğretmen tarafından yazılır.

17-“Şimdi parçanın solfejini el işaretleri ile birlikte bir kez daha tekrar edelim.”



21-“Düşünün bakalım, 3 ve 4. ölçüdeki sözler sizce ne olabilir?”



Çocuklar kararsız kalırlar.

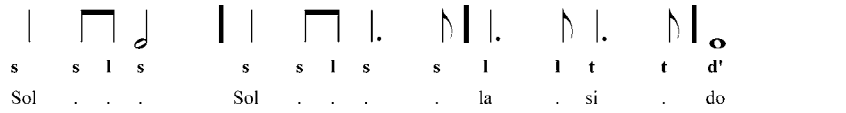
“Fa gemimizde ... dersem? Gemi ile ilgili ve sonu ‘fa’ hecesi ile biten hangi sözcük gelebilir?”

“Tayfa”

“İkinci satırı tekrar ediyoruz.”



22-“Gelelim 3. satıra.”



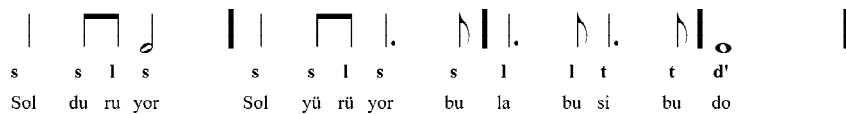
“Sol sesi, ilk ölçüde la sesine gidip tekrar sol sesine dönüyor. 3 ve 4. ölçüde ise ince do sesine doğru hareket ediyor. O halde sol sesi ilk ölçüde ne yapıyor?”

“Duruyor.”

“3 ve 4. ölçüde ne yapıyor?”

“Yürüyor.”

“Hemen yazalım.”



“Üçüncü satırı tekrar ediyoruz.”

23-“Gelelim 4. satıra. Sözler ile notaların adları arasında nasıl bir ilişki var?”

“Aynı.”

“O halde herhangi bir değişikliğe gerek yok.”

“Tekrar edelim.”

d' d' t l s f m f f m r d
do do si la sol fa mi fa fa mi re do

24-“Şimdi şarkının tamamını söyleyelim.”

Notaların Şarkısı

M. Sun

c d d d d r m d r r r r m f r
Do ko ca man bir ban do Re mi ni cik bir fa re

m m m m f s m f f f f s l f
Mi se vi len şe ker mi fa ge mi miz de tay fa

s s l s s s l s s l l t t d'
Sol du ru yor Sol yü rü yor bu la bu si bu do

d' d' t l s f m f f m r d
do do si la sol fa mi fa fa mi re do

14.Hafta

Materyal :1-Pano 2- Eşit büyüklükte açık renkli kartondan kesilerek hazırlanmış kalp şeklinde maketler. 3-Kalp şeklindeki maketlerin içine sığabilecek ve birbirinin yarısı oranında hazırlanmış, çok sayıda, büyük ve küçük bebek maketleri. 4-Tam, $\frac{1}{2}$ ve $\frac{1}{4}$ oranında kesilmiş bol miktarda renkli karton (toplu iğne ile panoya tutturulup üzerine yazı yazmak için kullanılmak üzere hazırlanmış). 5- Yazı kalemi.

Hedef ve Davranışsal Hedefler

1- Yarım kararlı ve tam kararlı cümleleri pekiştirme.

- Önceden öğrenilmiş yarım ve tam kararlı cümleler ile ilgili öğrendiklerini yeni şarkılara uyarlar.

2- Nüans kavramlarını öğrenebilme.

- *p, f, crescendo* ve *decrescendo* işaretlerini tanır.
- *p, f, crescendo* ve *decrescendo*'yu yapılan eyleme göre notaların altına yazar.
- *p, f, crescendo* ve *decrescendo* işaretlerini amacına uygun olarak seslendirir.

3-Ritmik kanon yazabilme.

- Ritmik kanon formunu tanır.
- Ritmik kanon oluşturmak üzere, önceki ölçüyü göz önüne alarak yeni ölçüler oluşturur.
- Toplam süre dört vuruş olacak şekilde ritimler oluşturur.
- Oluşturduğu ritimleri yazar.
- Oluşturduğu ritimleri söyler.
- Oluşturduğu ritimleri el çırparak seslendirir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

1-Öğretmen sınıfı önceki derslerde öğrenilen günaydın şarkılarından birkaçının yarım kararda bırakılmış ezgisi ile selamlar ve tam kararlı ezgiler ile yanıtlamalarını ister.

Günaydın K. Yıldırım

3 c

d d d m m m s s s s d'
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d' d' d' s s s m m m m d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

Günaydın K. Yıldırım

c

m m s m r r f r m f s l s
Gü nay dın gü nay dın gü nay dın si ze

m m s m r r r f r s f m r d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

Günaydın K. Yıldırım

3 c

d' t d' t l s f f m f s
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

d' t d' t l l s s f m r d
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

2-Öğretmen şimdiye kadar öğrenilen ritim süresi hecelerinin hatırlamasını ister. Öğrenciler hatırladıkları tartımları sırayla panoya yazar ve altına da ritim süresi hecelerini yazarlar.

Ritm Süresi Heceleri

| ta □ ti ti □□ ti ti ka □□□ ti ka ti

□□□□ ti ka ti ka |. ♪ tum ti ♪ |. ti tum

□. □ tum ti □. ti tum

♪ too ♪ toe ● tay

3-“Şimdi panodaki ritimleri kullanarak dört vuruş içinde ritim kalıpları yazmanızı istiyorum. Yazacağınız her ölçü hem kendi içinde uyumlu olmalı, hem de sizin yazdığınız ölçüden bir önceki ölçü ile uyumlu olmalı. Birinci ölçüyü ben yazıyorum. Dört tane bir vuruşluk nota, yani dört tane “ta” süresinden oluşsun.

c | | | | | |

ta ta ta ta

4-“2. ölçü için Simge, 3.ölçü için Hülya, 4. ölçü için Selin, 5. ölçü için Elif, 6. ölçü için Utku, 7. ölçü için Berfin, 8. ölçü için Pınar bir şeyler düşünsün.”

5-Her öğrencinin düşündüğü tartımlar ¼ oranındaki kartonlara yazılarak sırasıyla panoya tutturulur.

Simge
C ta ta ta ta Ti ti ti ti ti ti ka ti ka ti

Hülya *Selin*
ti ti ka ti ka ti ti ka ti ka ta ti ka ti ka ta ti ti ti ti ka

Elif *Utku*
ti ti ti ti tum ti ti ka ti ka ti ka ti ti tum

Berfin *Pınar*
ti ti ta ti ka ti ka ti ka ti too ti ti ka ti ka ti

6-“Önce sıra ile çalacağız. Kimin adı yazıyorsa o çalacak. Diğerleri dikkatlice izlesin.”

Öğrenciler oluşturdukları ritimleri sırası ile çalarlar. Bu eylem, diğerleri çalarken yazılı olan partiyi izlemeyi öğrenmeleri açısından önemlidir. Öğrenciler tempoyu aksatmamaları için uyarılır. Hata yapıldığında öğretmen tarafından 1. ölçü tekrar edilir ve öğrencilerin aynı tempoda kaldıkları yerden çalmayı sürdürmeleri sağlanır.

7-“Şimdi hep birlikte çalışıyoruz.”

Hep birlikte tekrar edilerek öğrencilerin parçayı iyice tanımaları sağlanır.

8-“Şimdi parçayı farklı bir biçimde çalacağız. Önce ben başlayacağım. 2. ölçüye yani Simgenin yazdığı ritme geldiğimde Simge baştan başlayacak ve benim ölçümü de çalarak devam edecek. Simge beni bir ölçü arayla izleyecek. Böylece aynı parçayı birbirimizi izleyerek çalmış olacağız. Ritimleri oluştururken hem kendi içinde uyumlu, hem de kendinden önceki ölçü ile uyumlu yapılar oluşturmanızı bunun için istemişim.”

Tempo biraz düşürülür ve ilk öğrenci ile birlikte çalmaya çalışılır. Aynı işlem birkaç öğrenci ile birlikte tekrar edilir. Öğrencilerin hatasız çalıyor olmalarına özen gösterilir.

9-“Bir parçanın en az iki grup tarafından birbirini izleyecek şekilde çalınıp söylenmesine kanon adı verilir. Bizim parçamız yalnızca ritimlerden oluşuyor. O halde parçamız ritmik kanon.”

10-“Benim ölçümün üzerine “I”, Simgenin ölçüsünün üzerine “II” yazıyorum. İki gruba ayrılalım. Birlikte çalmayı deneyelim.”

Ritmik kanon

I **II** *Simge*

c ta ta ta ta ti ti ti ti ti ti ka ti ka ti

Hülya *Selin*

ti ti ka ti ka ti ti ka ti ka ta ti ka ti ka ta ti ti ti ti ka

Elif *Utku*

ti ti ti ti tum ti ti ka ti ka ti ka ti ti tum

Berfin *Pınar*

ti ti ta ti ka ti ka ti ka ti too ti ti ka ti ka ti

11-Ritmik kanon birkaç kez tekrarlanır. Eğer eksik ya da hatalı oluyorsa öğrenciler ikiye kişilik gruplar halinde sınıfın birer köşesine gönderilir. Hazır olan gruplar dinlenir.

12-Bu kez farklı bir şey deneyeceğiz. Kanon olarak değil de hep birlikte aynı şeyi çalmanızı istiyorum. Ancak her satırdaki 1. ölçüleri kuvvetli, 2. ölçüleri hafif olarak çalabilir misiniz?”

Öğretmen kuvvetli ve hafif çalınacak yerleri eliyle ya da vücut hareketleri ile ifade eder.

13-Hafif çalınacak yerin başlangıcına “ *p* ” işareti konur. Müzik dilinde bu işaret hafif çalınacağına ya da söyleneceğinin göstergesidir. *P* piano olarak okunur. Tam tersi olan, kuvvetli çalma ya da söylemenin işareti de forte'dir. “ *f* ” ile gösterilir. Şimdi forte ve piano çaldığımız ölçüleri nota üzerinde gösterelim.

Ritmik kanon

The image displays a rhythmic canon exercise in 2/4 time, divided into two parts, I and II. Part I is marked with a piano (*p*) dynamic, and Part II is marked with a forte (*f*) dynamic. The exercise consists of seven lines of rhythmic notation, each with a name above it: Singe, Hülya, Selin, Elif, Utku, Berfin, and Pınar. The notation uses vertical lines to represent notes and rests, with some notes beamed together. The lyrics are written below the notes. The first line, Singe, has a tempo marking 'c' (crescendo) above it. The second line, Hülya, has a piano (*p*) dynamic marking. The third line, Selin, has a forte (*f*) dynamic marking. The fourth line, Elif, has a piano (*p*) dynamic marking. The fifth line, Utku, has a forte (*f*) dynamic marking. The sixth line, Berfin, has a piano (*p*) dynamic marking. The seventh line, Pınar, has a forte (*f*) dynamic marking. The lyrics for each line are: Singe: ta ta ta ta | ti ti ti ti | ti ti ka ti ka ti; Hülya: ti ti ka ti ka ti | ti ka ti ka ta; Selin: ti ka ti ka ta | ti ti ti ti ka; Elif: ti ti ti ti tum | ti ti ka ti ka ti ka ti | ti tum; Utku: ti ka ti ka ti ka ti | ti tum; Berfin: ti ti ta | ti ka ti ka ti ka ti; Pınar: too | ti ti ka ti ka ti.

14-“Bu kez birinci satırı kuvvetlenerek, ikinci satırı hafifleyerek çalacağız.” Öğrenciler çalarken, öğretmen yeni ifadelerin daha iyi anlaşılması için ellerini ya da vücut hareketlerini kullanır.

Ritmik kanon

I **II** *Simge*

c *cresc.*

ta ta ta ta ti ti ti ti ti ti ka ti ka ti

Hülya *Selin*

de cresc.

ti ti ka ti ka ti ti ka ti ka ta ti ka ti ka ta ti ti ti ti ka

Elif *Utku*

ti ti ti ti tum ti ti ka ti ka ti ka ti ti tum

Berfin *Pınar*

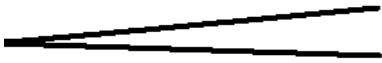
ti ti ta ti ka ti ka ti ka ti too ti ti ka ti ka ti

15-Kullanılan nüans işaretleri, adları ve anlamları ile tekrar edilir.

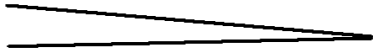
Forte *f* Kuvvetli

Piano *p* Hafif

Crescendo *cresc.* Hafiften kuvvetliye doğru



Decrescendo *decresc.* Kuvvetliden hafife doğru



Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistik programlarından yararlanılmıştır. Alt problemlere göre verileri betimlemek için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmadan faydalanılmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması için de tekrarlı ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniklerde anlamlılık denetimi $p<0,05$ düzeyinde aranmıştır.

Ayrıca araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Genel müzik eğitiminin Kodaly yöntemiyle yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yöntemle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların çözümü sırasında da Sıklık Çözümlemesi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde başlıca iki probleme yanıt aranmıştır. Birincisi; Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitiminin keman çalmaya ilişkin becerileri, keman çalmaya ilişkin tutumları ve keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu inceleme keman çalma becerisi ve özyeterlikte hem genel hem de alt boyutlara göre yapılmıştır. İkincisi ise; deney grubu öğrencilerinin yöntemle ilgili görüşlerini betimlemektir.

Grupların Keman Çalmaya İlişkin Genel Ve Alt Becerileri Arasındaki Farklar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin keman çalmaya ilişkin genel ve alt becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisine İlişkin Genel Başarı Üzerindeki Etkileri

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalma genel başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin
Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	61,21	5,14
	Kontrol	6	58,00	9,65
Sontest	Deney	7	107,29	15,52
	Kontrol	6	90,92	22,45

Tablo 8’ye göre deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $61,21 \pm 5,14$ iken, son test ortalama ve standart sapması $107,29 \pm 15,52$ ’dir. Kontrol grubunun ise öntest ortalama ve standart sapması $58,00 \pm 9,65$ iken, son test ortalama ve standart sapması $90,92 \pm 22,45$ olarak görülmektedir.

Buna göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre bir yükselme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	309,756	1	309,756	1,857	0,200	0,144
Başarı	10078,577	1	10078,577	120,510	0,000	0,916
Başarı*grup	279,539	1	279,539	3,342	0,095	0,233
Hata(başarı)	919,961	11	83,633			

Tablo 9'a göre, keman çalma becerisi genel başarı ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve sontestleri arasındaki farkların ($p= 0,20$), hem de başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,095$) anlamlı olmadığını göstermektedir.

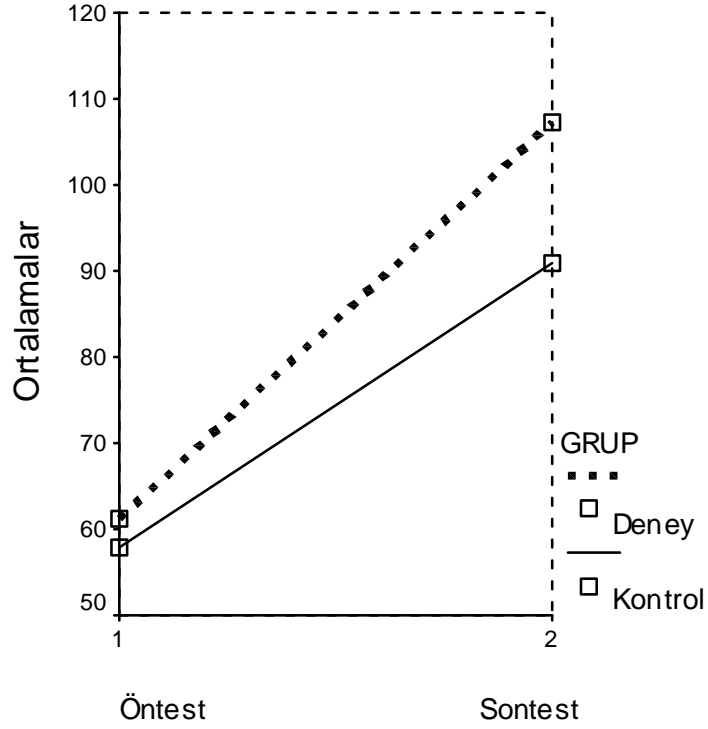
Bu bulgu Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin keman çalmaya ilişkin genel becerilerde, geleneksel yöntemle yapılan genel müzik eğitimine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir. Bu yüzden sonuç araştırmanın birinci denencesini desteklememektedir.

Öte yandan grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların sontestler lehine anlamlı ($p=0,00$) olduğu görülmektedir.

Bu sonuç Şekil 6'daki Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de açıkça görülmektedir.

Şekil 6

Grupların Keman Çalma Becerisi Genel Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Şekil 6’da da görüldüğü gibi, bu sonuçlara göre, deney (1) ve kontrol (2) gruplarının çalışmanın başlangıç ve bitimindeki başarılarının denk, grupların çalışmanın bitimindeki başarılarının çalışmaya başlarken göstermiş oldukları başarıdan daha yüksek olduğu ancak, artışın gruplardan birisi lehine anlamlı olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, hem deney hem de kontrol grubunda uygulanan öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin genel keman çalma becerileri üzerinde benzer etki yarattığı vurgulanabilir.

Diğer yandan, benzer karşılaştırmalar keman çalmaya ilişkin alt beceriler için de yapılmış ve sonuçlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Bedensel Kurulum Boyutu Üzerindeki Etkileri

Keman Çalma Becerisi Gözlem Formunun birinci alt boyutu “Bedensel Kurulum” olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının keman çalma becerisinin bedensel kurulumuna ait genel başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Grupların Keman Çalma Becerisinin Bedensel Kurulum Boyutuna Ait Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	29,93	1,59
	Kontrol	6	28,25	4,02
Sontest	Deney	7	38,43	2,51
	Kontrol	6	36,17	4,03

Tablo 10’a göre Bedensel Kurulum boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $29,93 \pm 1,59$ iken, son test ortalama ve standart sapması $38,43 \pm 2,51$ ’dir. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $28,25 \pm 4,02$ iken, son test ortalama ve standart sapması $36,17 \pm 4,03$ olarak görülmektedir.

Buna göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre bir yükselme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ortalamalarına göre söz konusu yükselmenin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11
Grupların Keman Çalma ile İlgili Bedensel Kurulum Başarı Düzeylerine İlişkin
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	12,541	1	12,541	1,463	0,252	0,117
Başarı	435,357	1	435,357	180,007	0,000	0,942
Başarı*grup	0,550	1	0,550	0,227	0,643	0,20
Hata(başarı)	26,604	11	2,419			

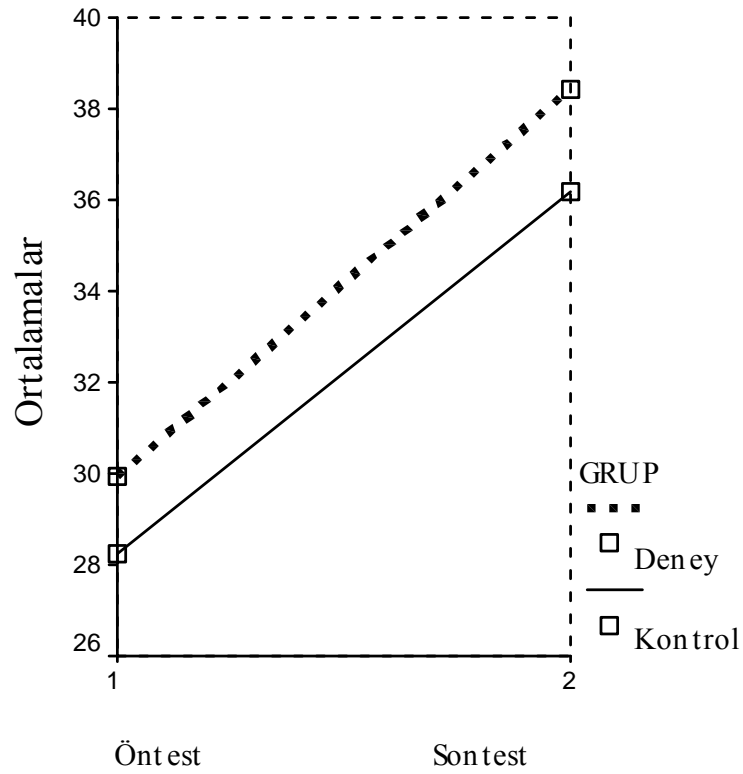
Tablo 11’e göre, keman çalma becerisinin alt boyutu olan bedensel kurulum başarı ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve sontestleri arasındaki farkların ($p= 0,252$), hem de başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,0643$) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulguya göre Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin, keman çalmaya ilişkin bedensel kurulum alt boyutunda, geleneksel yöntemle yapılan genel müzik eğitime göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, bu yüzden de araştırmanın birinci alt probleminin desteklenmediği yönündedir.

Öte yandan grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların sontestler lehine anlamlı ($p=0,00$) olduğu görülebilir.

Bu sonuç Şekil 7'deki Grupların Keman Çalma ile İlgili Bedensel Kurulum Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de açıkça görülmektedir.

Şekil 7
Grupların Keman Çalma ile İlgili Bedensel Kurulum Başarı Düzeylerine İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutu Üzerindeki Etkileri

Keman Çalma Becerisi Gözlem Formuna göre ikinci alt boyut “Teknik Boyut” tur. Deney ve kontrol gruplarının keman çalma becerisinin teknik boyutuna ait genel başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait
Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	13,29	2,48
	Kontrol	6	11,92	2,50
Sontest	Deney	7	38,50	7,60
	Kontrol	6	31,67	11,66

Tablo 12'ye göre keman çalma becerisinin teknik boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $13,29 \pm 2,48$ iken, son test ortalama ve standart sapması $38,50 \pm 7,60$ 'tır. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $11,92 \pm 2,50$ iken, son test ortalama ve standart sapması $31,67 \pm 11,66$ olarak görülmektedir.

Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre bir yükselme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla "Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13
Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	54,341	1	54,341	1,620	0,299	0,128
Başarı	3265,964	1	3265,964	100,660	0,000	0,901
Başarı*grup	48,233	1	48,233	1,487	0,248	0,119
Hata(başarı)	356,902	11	32,446			

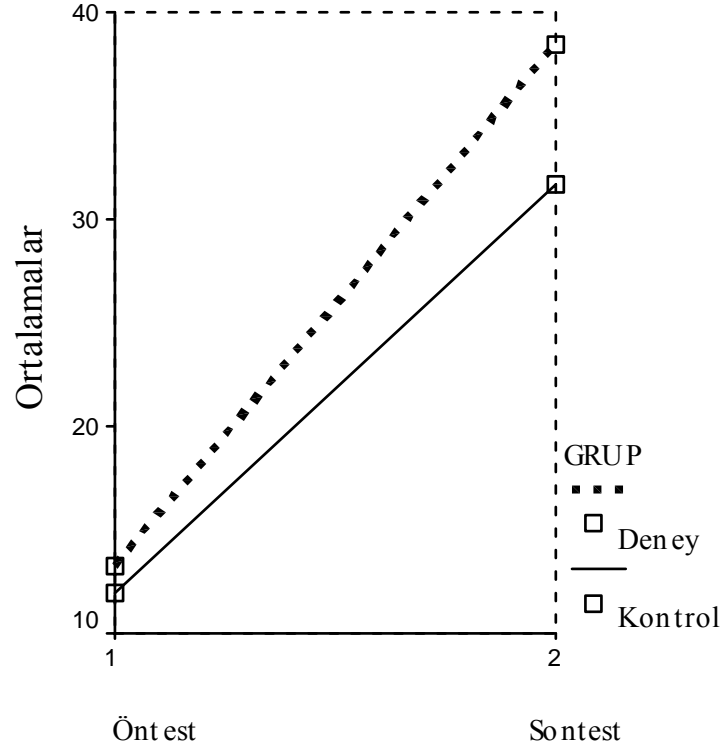
Tablo 13'e göre, keman çalma becerisinin alt boyutu olan teknik boyut başarı ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve sontestleri arasındaki farkların ($p= 0,299$), hem de başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,248$) anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin keman çalmaya ilişkin becerilerin alt boyutlarından biri olan teknik boyutta, geleneksel yöntemle yapılan genel müzik eğitime göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, bu yüzden de araştırmanın birinci alt probleminin desteklenmediği yönündedir.

Diğer yandan grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların, sontestler lehine anlamlı ($p=0,00$) olduğunu görülmektedir.

Bu sonuç Şekil 8'deki Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de açıkça görülmektedir.

Şekil 8
Grupların Keman Çalma Becerisinin Teknik Boyutuna Ait
Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyut Üzerindeki Etkileri

Keman Çalma Becerisi Gözlem Formuna göre üçüncü alt boyut ise “Müzikal Boyut” tur. Deney ve kontrol gruplarının keman çalma becerisinin müzikal boyutuna ait genel başarı düzeylerine ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14
Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait
Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (B3)

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	18,00	3,07
	Kontrol	6	17,83	4,27
Sontest	Deney	7	30,36	5,81
	Kontrol	6	23,08	7,35

Tablo 14’de görüldüğü gibi, keman çalma becerisinin müzikal boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $18,00 \pm 3,07$ iken, son test ortalama ve standart sapması $30,36 \pm 5,81$ ’dir. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $17,83 \pm 4,27$ iken, son test ortalama ve standart sapması $23,08 \pm 7,35$ olarak görülmektedir.

Buna göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre bir yükselme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15
Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	n ²
Grup	44,714	1	44,714	1,949	0,190	0,150
Başarı	500,788	1	500,788	47,441	0,000	0,812
Başarı*grup	81,595	1	81,595	7,730	0,018	0,413
Hata(başarı)	116,116	11	10,556			

Tablo 15'e göre keman çalma becerisinin alt boyutu olan müzikal boyut başarıları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,190$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,000$) sontestler lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,018$) anlamlı olduğu görülmektedir.

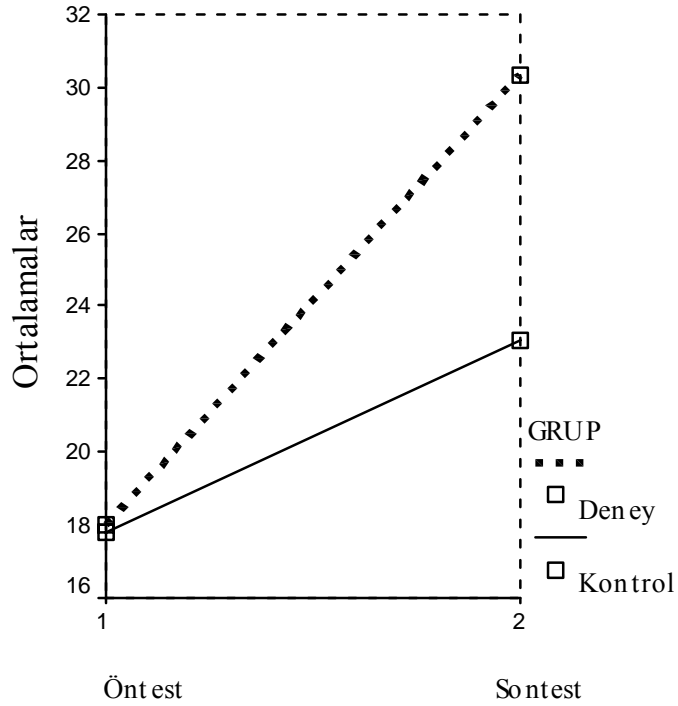
Bu bulgu Kodaly yöntemi ile yapılan genel müzik eğitiminin keman çalmaya ilişkin becerilerin alt boyutlarından biri olan müzikal boyutta, geleneksel yöntemle yapılan genel müzik eğitime göre anlamlı bir fark oluşturduğu, bu yüzden de araştırmanın birinci alt problemini desteklediği yöndedir.

Başka bir deyişle; Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin keman çalma becerisine ilişkin müzikal boyut üzerinde etki yarattığı söylenebilir.

Bu sonuç Şekil 9'daki Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte

de açıkça görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestlerinin birbirine çok yakın olduğu, sontestlerinde deney grubu lehine daha çok artış olduğu görülmektedir.

Şekil 9
Grupların Keman Çalma Becerisinin Müzikal Boyutuna Ait
Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin **Keman Çalmaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkileri**

Çalışmanın birinci alt probleminde “Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin keman çalmaya ilişkin tutumlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16
Grupların Keman Çalmaya İlişkin
Tutumları ile İlgili Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	120,86	9,96
	Kontrol	6	127,17	5,95
Sontest	Deney	7	128,71	6,13
	Kontrol	6	125,33	6,38

Tablo 16 incelendiğinde, keman çalmaya ilişkin tutum ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $120,86 \pm 9,96$ iken, son test ortalama ve standart sapması $128,71 \pm 6,13$ ’tür. Kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $127,17 \pm 5,95$ iken, son test ortalama ve standart sapması $125,33 \pm 6,38$ olarak değişmiştir.

Buna göre genel ortalamalarda deney grubunda bir yükselme görülürken, kontrol grubunun düşüş gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17
Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumları İçin İki Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	n ²
Grup	6,927	1	6,927	0,158	0,699	0,014
Başarı	58,616	1	58,616	2,769	0,124	0,201
Başarı*grup	151,693	1	151,693	7,166	0,022	0,394
Hata(başarı)	232,845	11	21,168			

Tablo 17'ye göre keman çalmaya ilişkin tutumların ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,699$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,124$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ancak başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,022$) anlamlı olduğu görülmektedir.

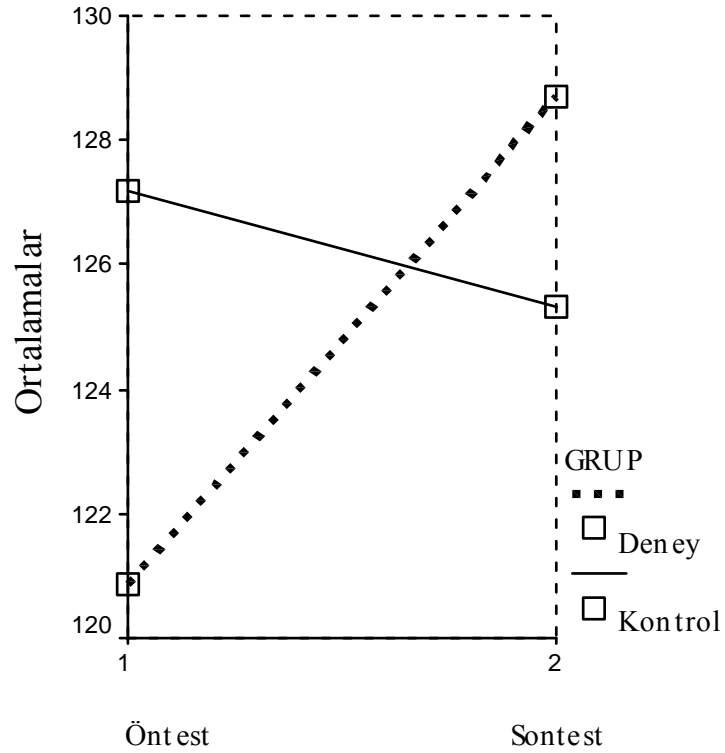
Başka bir deyişle her iki grubunda öntest ve sontestleri arasındaki farkların anlamlı olmadığı, ancak başarı grup ortak etkileşiminin anlamlı çıkması nedeniyle öntest-sontest farkının deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya ilişkin tutumları üzerinde belirgin bir etki yarattığı söylenebilir.

Bu sonuç Şekil 10'daki Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumlarına Ait

Öntest Ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de açıkça görülmektedir. Deney grubundaki yükselişe karşılık, kontrol grubundaki düşüş görülebilir.

Şekil 10
Grupların Keman Çalmaya İlişkin Tutumlarına Ait
Öntest Ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarında
Genel ve Alt Boyutlar Arasındaki Farklar

Çalışmanın birinci alt probleminde “Kodaly yöntemiyle genel müzik eğitimi yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde genel ve alt boyutlar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Kodaly Yöntemi İle Geleneksel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Keman Çalmaya Yönelik Genel Özyeterlik Algıları Arasındaki Farklar

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde genel düzeye ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Gruplarının Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin
Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	90,43	7,04
	Kontrol	6	127,17	5,95
Sontest	Deney	7	97,14	2,61
	Kontrol	6	125,33	6,38

Tablo 18 incelendiğinde, keman çalmaya yönelik özyeterlik ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $90,43 \pm 7,04$ iken, son test ortalama ve standart sapması $97,14 \pm 2,61$ ’dir. Kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $127,17 \pm 5,95$ iken, son test ortalama ve standart sapması $125,33 \pm 6,38$ olarak değişmiştir.

Buna göre genel ortalamalarda deney grubunda bir yükselme görülürken, kontrol grubunun düşüş gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin
Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	6,055	1	6,055	0,293	0,599	0,026
Başarı	33,408	1	33,408	2,354	0,153	0,176
Başarı*grup	127,408	1	127,408	8,976	0,012	0,499
Hata(başarı)	156,131	11	14,194			

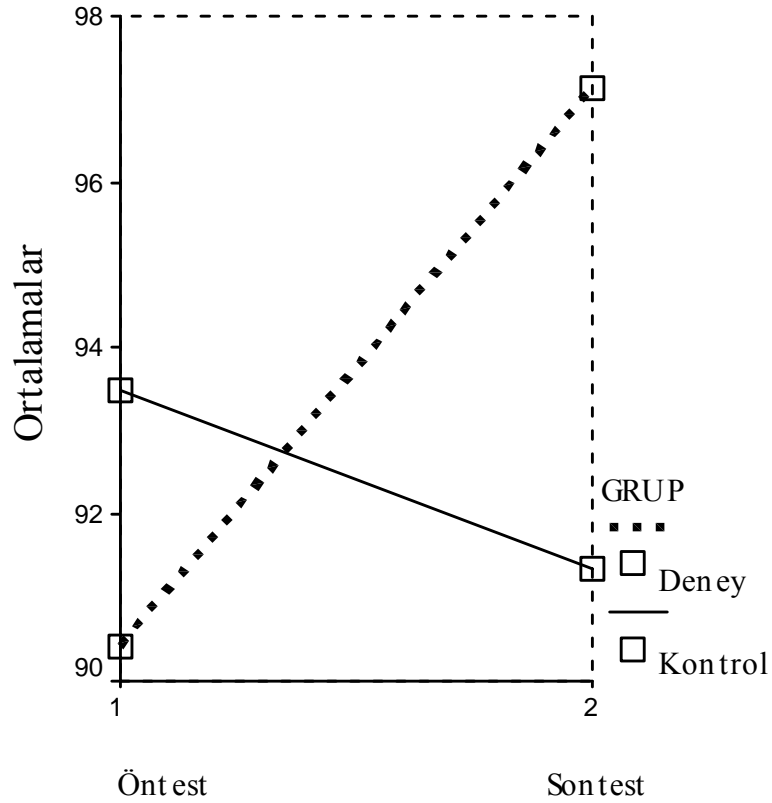
Tablo 19’a göre keman çalmaya yönelik özyeterlik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,599$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,153$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ancak başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,012$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle her iki grubunda öntest ve sontestleri arasındaki farkların anlamlı olmadığı, fakat başarı grup ortak etkileşiminin anlamlı çıkması nedeniyle öntest-sontest farkının deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları üzerinde etki yarattığı söylenebilir.

Bu sonuç, Şekil 11’deki Grupların Keman Çalmaya Yönelik Algılarına İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de görülmektedir.

Şekil 11

Gruplarının Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısının Yatkinlik Boyutu Üzerindeki Etkileri

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde yatkinlik boyutuna ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Yatkınlık Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	33,28	5,71
	Kontrol	6	35,67	1,97
Sontest	Deney	7	37,43	2,51
	Kontrol	6	34,00	3,85

Tablo 20'ye göre yatkınlık boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $33.28 \pm 5,71$ iken, son test ortalama ve standart sapması $37,43 \pm 2,51$ 'dir. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $35,67 \pm 1,97$ iken, son test ortalama ve standart sapması $34,00 \pm 3,85$ olarak görülmektedir.

Buna göre deney grubunun genel ortalamasında bir yükselmeden, kontrol grubunun genel ortalamasında bir düşüşten söz edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla "Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Yatkınlık Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2
Grup	1,773	1	1,773	0,083	0,779	0,007
Başarı	9,905	1	9,905	1,209	0,295	0,099
Başarı*grup	54,520	1	54,520	6,657	0,026	0,377
Hata(başarı)	90,095	11	8,190			

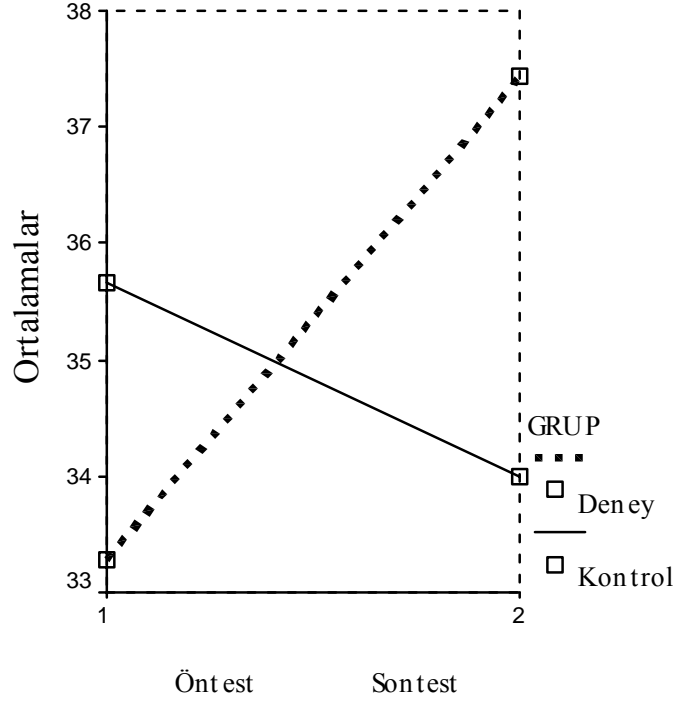
Tablo 21'e göre grupların keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının yatkınlık boyutuna ait ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,779$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,295$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,012$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle her iki grubunda öntest ve sontestleri arasındaki farkların anlamlı olmadığı fakat başarı grup ortak etkileşiminin anlamlı çıkması nedeniyle öntest-sontest farkının deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının yatkınlık boyutu üzerinde etki yarattığı söylenebilir.

Bu sonuçlar Şekil 12'deki Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Yatkınlık Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de görülmektedir. Deney grubundaki yükselişe karşılık, kontrol grubundaki düşüş görülebilir.

Şekil 12

Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Yatkinlik Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin Ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısının İnanç Boyutu Üzerindeki Etkileri

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde İnanç boyutuna ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
İnanç Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	21,57	0,53
	Kontrol	6	22,17	0,98
Sontest	Deney	7	21,71	0,49
	Kontrol	6	21,33	1,63

Tablo 22’de görüldüğü gibi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algısının inanç boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $21,57 \pm 0,53$ iken, son test ortalama ve standart sapması $21,71 \pm 0,49$ ’dur. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $22,17 \pm 0,98$ iken, son test ortalama ve standart sapması $21,33 \pm 1,63$ olarak değişmiştir.

Buna göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre kayda değer bir değişme olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
İnanç Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	D
Grup	7,418E-02	1	7,418E-02	0,053	0,823	0,005
Başarı	0,770	1	0,770	1,449	0,254	0,116
Başarı*grup	1,539	1	1,539	2,897	0,117	0,208
Hata(başarı)	5,845	11	0,531			

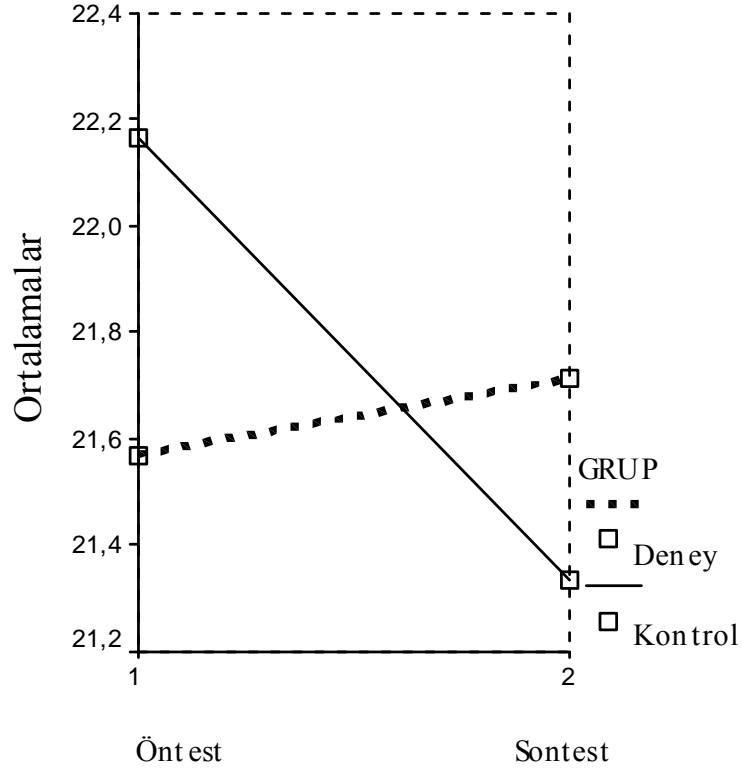
Tablo 23'e göre grupların keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının inanç boyutuna ait ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,823$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,254$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca başarı grup ortak etkileşiminin de ($p=0,117$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

Başka bir deyişle her iki grubunda öntest ve sontestleri arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Yani Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının inanç boyutu üzerinde etki yaratmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar Şekil 13'deki Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İnanç Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de görülmektedir. Grafik incelendiğinde de deney grubundaki yükseliş, kontrol grubunda ise bir düşüş varmış gibi görülebilir. Ancak bu durum anlamlı bir değişim ifade etmemektedir.

Şekil 13.

Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İnanç Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin Ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısının Güven Boyutu Üzerindeki Etkileri

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde İnanç boyutuna ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Güven Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	17,00	1,73
	Kontrol	6	17,00	1,55
Sontest	Deney	7	18,57	1,62
	Kontrol	6	16,67	1,03

Tablo 24’de görüldüğü gibi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algısının güven boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $17,00 \pm 1,73$ iken, son test ortalama ve standart sapması $18,57 \pm 1,62$ ’dir. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $17,00 \pm 1,55$ iken, son test ortalama ve standart sapması $16,67 \pm 1,03$ olarak değişmiştir.

Buna göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre kayda değer bir değişme olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Güven Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η
Grup	5,861	1	5,861	3,480	0,089	0,240
Başarı	2,476	1	2,476	0,837	0,380	0,071
Başarı*grup	5,861	1	5,861	1,982	0,187	0,153
Hata(başarı)	32,524	11	2,957			

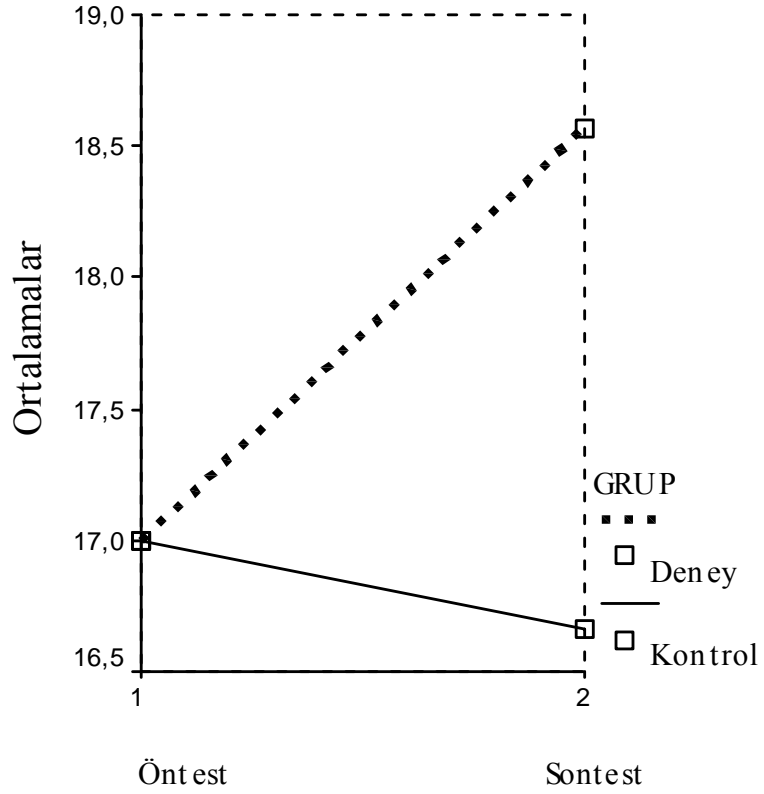
Tablo 25'e göre grupların keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının güven boyutuna ait ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=0,089$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=0,380$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,187$) de anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulguya göre Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının güven boyutu üzerinde etki yaratmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar Şekil 14'deki Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Güven Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de görülmektedir. Grafik incelendiğinde de deney grubunda yükseliş, kontrol grubunda ise bir düşüş varmış gibi görülebilir. Ancak bu durum anlamlı bir değişim ifade etmemektedir.

Şekil 14

Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Güven Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Kodaly Yönteminin Ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısının Kararlılık Boyutu Üzerindeki Etkileri

Bu amaçla ilk olarak, deney ve kontrol gruplarının keman çalmaya yönelik özyeterliklerinde kararlılık boyutuna ilişkin öntest ve sontest sonuçlarını betimleyen istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Kararlılık Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	\bar{x}	S_x
Öntest	Deney	7	18,57	1,62
	Kontrol	6	18,67	2,07
Sontest	Deney	7	19,43	0,79
	Kontrol	6	19,33	1,03

Tablo 26’da görüldüğü gibi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algısının kararlılık boyutunda deney grubunun öntest ortalama ve standart sapması $18,57 \pm 1,62$ iken, son test ortalama ve standart sapması $19,43 \pm 0,79$ ’dur. Bu boyutta kontrol grubunun öntest ortalama ve standart sapması $18,67 \pm 2,07$ iken, son test ortalama ve standart sapması $19,33 \pm 1,03$ olarak değişmiştir.

Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol gruplarının genel ortalamalarında öntest sonuçlarına göre bir yükselme olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27
Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının
Kararlılık Boyutuna İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η
Grup	0,000	1	0,000	0,000	1,000	0,000
Başarı	3,751	1	3,751	3,151	0,104	0,223
Başarı*grup	5,561E-02	1	5,561E-02	0,049	0,828	0,004
Hata(başarı)	13,095	11	1,190			

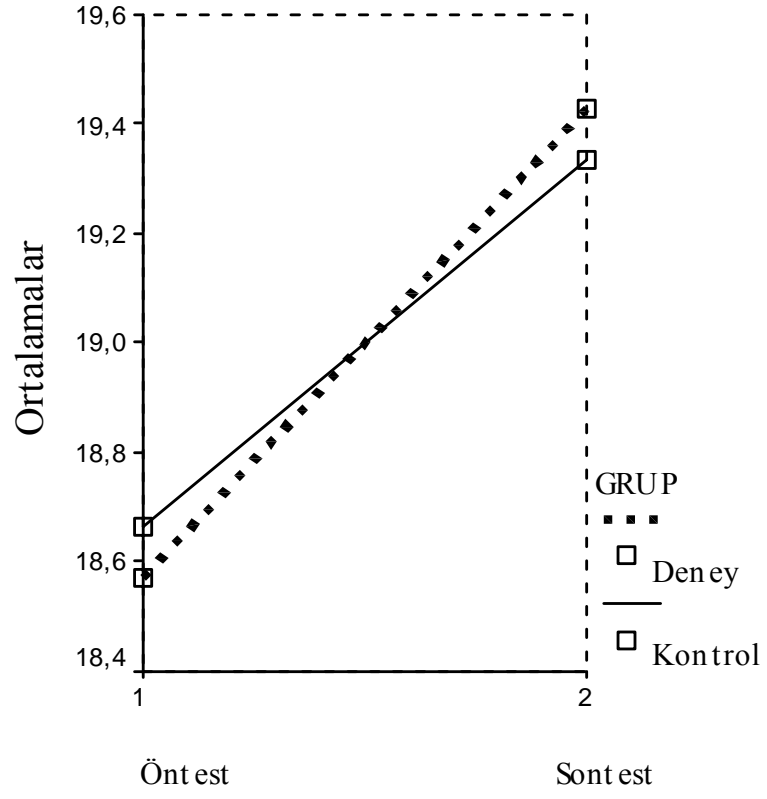
Tablo 27'ye göre grupların keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının kararlılık boyutuna ait ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları, hem grupların öntestleri ve son testleri arasındaki farkların ($p=1,000$) anlamlı olmadığını, hem de grupların öntestleri ile sontestleri arasındaki farkların ($p=1,104$) sontestler lehine anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca başarı grup ortak etkileşiminin ($p=0,187$) de anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulguya göre Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarının kararlılık boyutu üzerinde etki yaratmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar Şekil 15'deki Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Kararlılık Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımını gösteren grafikte de açıkça görülmektedir.

Şekil 15

Grupların Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Kararlılık Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Dağılımı



Deney Grubu Öğrencilerinin Kodaly Yöntemi

Uygulamaları ile İlgili Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyledir: “Genel müzik eğitiminin Kodaly yöntemiyle yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yöntemle ilgili görüşleri nelerdir?”

Bu problemin çözümü için deney grubundan beş öğrenci ile görüşme yapılmış ve görüşme kayıtları (Ek-9) analiz edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından alınan bazı kesitler şöyledir:

. Ritim süresi heceleri, el işaretleri, notaların adları ve gösterilişleri ile nüans işaretleri içinden en kolay hangi konuyu öğrendiniz?

“Ben en kolay notaların adlarını öğrendim. Notaların yerine notaların adlarının baş harfini yazıyorduk. İnceyse üstüne virgül, kalınsa altına virgül koyuyorduk. Bu çok kolaydı.”

“Aslında hepsi çok kolaydı. Ama notaları göstermek en kolay olanıydı.”

Öğrenciler, Kodaly yönteminin unsurları olarak kabul edilen ritim süresi heceleri, el işaretleri, notaların adları ve gösterilişleri ve nüans işaretleri içinde en kolay notaların adları ve gösterilişlerini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Notaların dizek üzerinde yazıldıkları yer, hem nota adlarının hem de notaların yüksekliklerinin (frekanslarının) belirlenmesini sağlar. Ancak dizekteki hangi aralığa ya da çizgiye yazılmış olduğunu ilk anda seçebilmek ve hızlı bir şekilde nota okumak müzik çalışmalarına yeni başlayan bir öğrenci için en zor konulardan biridir. Özellikle çocukların algılamadaki güçlükleri göz önüne alınırsa bu durum onlar için çok büyük bir sıkıntı yaratmaktadır. Kodaly yöntemi bu düzeyde güç bir konuyu çocukların en kolay öğrendiği konu haline getirmiştir.

. Ritim süresi heceleri, el işaretleri, notaların adları ve gösterilişleri ile nüans işaretleri içinden en çok hangi konuyu öğrenmede zorlandınız?

“Zorlandığım pek olmadı ama bazı konuları da ilk kez öğrendiğim için biraz zordu. Mesela ritim süresi heceleri. Onun dışında aslında hepsi çok kolaydı.”

“Aslında zorlandığım bir konu yoktu. Ama en zor olanı ritim süresi heceliydi.”

Öğrencilerin tüm konuları kolaylıkla öğrendikleri ancak bunlar içinde en çok ritim süresi hecelerini öğrenmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

. Konuları öğrendiğiniz şekilde değil de birebir defterinize yazdırarak öğretilmiş olsaydım daha mı kolay yoksa daha mı zor öğrenirdiniz?

“Öğrenemedik, çünkü bir şeyi yaparak öğrenmek daha kolaydır. Bir şeyi yaşarsan o şeyi yaşadktan sonra daha kolay öğrenirsin.”

“O zaman ezber olurdu, yani bu şekilde daha kolay öğrendik.”

Öğrenciler yapılan derslerde kullanılan yöntemin ezberci bir öğretim yöntemi olmadığını ve aktif bir öğrenme yöntemi olduğunu farkındadır.

. Müzik derslerinde öğrendiğimiz bilgiler keman çalmanızı kolaylaştırdı mı?

“Evet, kolaylaştırdı, mesela nota sürelerinde daha dikkatli olduk, daha kolay çaldık.”

“Evet, ritim sürelerini öğrendiğimiz için kemandaki iki vuruş, bir vuruş diye daha kolay çaldık. Yani dersler keman çalmamızı bayağı kolaylaştırdı.”

Öğrenciler müzik derslerinde öğrendikleri bilgilerin keman çalmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle keman çalma gözlem formundaki müzikal boyutun gruplar arasındaki farklılığı hem araştırmacının hem de gözlemcinin dikkatini çekmiştir. Deşifre konusunda deney grubunun başarısı ritim süresi hecelerinin çok iyi öğrenildiğinin bir göstergesidir.

DeneySEL çalışmanın 10. haftasında 2007–2008 öğretim yılı DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD son sınıfında okuyan bir öğrenci dersin 20 dakikasına katılmış ve öğrencilere o hafta sonu keman ile çalacakları parçayı oyun ve dans ile öğretmiştir.

. Zeynep öğretmenin geldiği ve şarkımızı dans ederek öğrendiğimiz dersi beğendiniz mi?

“Zeynep öğretmenle yaptığımız dersi çok beğendim. Parçayı dans ederek öğrenmek çok hoşuma gitti.”

“Çok eğlenceliydi.”

Ayrıca bu soru öncesinde bir başka soruya verdikleri yanıtlar arasında da bu konuya değinmişler ve öğrencilerden birisi:

“Evet, Zeynep öğretmen gelmişti ya. O zaman hani dans etmiştik. Allemande’i çalarken o aklıma geliyordu.” şeklinde cevaplamıştır.

. Öğrenciler oyun ve dans etkinliğinden çok zevk almışlardır.

Derslerin işlenişi sırasında çalışılan bir uygulamanın tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek için öğrenciler ikili-üçlü gruplar halinde sınıfın oyun alanına gönderilmiş ve burada çalışmalarına izin verildikten sonra sınıfa sunmaları istenmiştir.

. Derslerde öğrendiğimiz parça ya da ritmik çalışmayı bazen ikili-üçlü gruplar halinde tekrar ediyorduk. Bu çalışmalar mı yoksa tek başınıza tekrar ettiğiniz çalışmalar mı daha güzeldi?

“Grup çalışması yapmak çok eğlenceliydi. Birbirimizi daha net duyuyorduk. Diğerlerinden etkilenmiyorduk.”

“Grup olarak çalışmalarımız daha zevkliydi.”

Öğrencilerin küçük gruplarla yaptıkları etkinliklerden daha çok zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Sınıfın oyun alanına geçmeleri ve yeni konuyu performe etmek için gösterdikleri gayret, sınıf içinde hareket etmelerine de olanak sağladığı için bu tür etkinlikleri severek yapmışlardır.

. Okuldaki müzik dersleri mi yoksa Perşembe günleri keman grubu ile birlikte yapılan dersler mi daha zevkli?

“Okuldaki derslerimiz de zevkli ama ben keman çalmayı çok seviyorum. Burada keman için bir şeyler yaptığımız için, bizim yaptığımız dersleri daha çok seviyordum.”

“Okuldaki derslerimiz genelde güzel geçmiyor, sınıf kalabalık olduğu için, dersi hemen geçiştirmek isteyen kişiler olduğu için, perşembe günkü derslerimiz

daha güzel geçiyordu. Yani küçük grupla daha güzel ders oluyor, kalabalık sınıfta dersler güzel olmuyor.”

Öğrenciler küçük grupla yapılan müzik derslerinden daha çok zevk almışlardır. Bu derslerin daha iyi keman çalmalarını sağlamak için yapıldığının da farkında oldukları gözlemlenmiştir.

. Birlikte yaptığımız müzik derslerinde her konuyu net olarak öğrendiğini düşünüyor musun? Şu anda sorsam hatırlayabilir misin?

“Ben her konuyu net olarak öğrendiğimi düşünüyorum.”

“Evet, öğrendiğim her şeyi hatırlayabilirim.”

Derslerde öğrenilen konuların unutulmadığı görülmüştür. Bu bulgu Kodaly yöntemi ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığına işaret etmektedir.

. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

“Yok. Zaman geçtikçe keman çalmayı daha çok sevmeye başladım.”

“Pek söyleyeceğim bir şey yok. Yalnızca keman çalmayı çok sevdim.”

“Keman çalmayı çok sevdiğim için dersler gerçekten çok zevkli geçiyordu. Keman için bir şeyler yapmak, hele birde çok seviyorsanız daha büyük bir zevk, daha büyük bir ayrıcalıklı gibi hissediyorsunuz kemanı.”

“Yok, keman çalmak çok güzeldi, bunu söyleyebilirim.”

“Göstererek öğrenme, birebir ilgi kurma bizim öğrenmemiz için daha yararlı oldu. Birebir yani, sizin kitaptakini yazıp defterlere geçirin şeklinde değil de onları bizim yaparak öğrenmemiz, daha iyi öğrenmemize sebep oldu. Keman derslerimiz de çok zevkliydi.”

Söylemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda görüşme yapılan öğrencilerin tümü, keman çalmaktan çok büyük zevk aldıklarını, keman çalmayı bir ayrıcalık olarak gördüklerini, zaman geçtikçe keman çalmayı daha çok sevmeye başladıklarını bildirmişlerdir. Keman çalmaya ilişkin tutumun geldiği noktayı kolaylıkla görebildiğimiz bu ifadeler, Kodaly derslerinin öğrencilerinin ilgilerini çekme, eğlendirme ve bu ilgiyi uzun süre koruyabilme özelliklerinin bir sonucudur.

. Öğrencilerden görüşmede söyleyemedikleri ancak sonradan hatırladıkları ve eklemek istedikleri şeyleri bir kaç cümle ile yazarak getirmeleri istenmiştir.

“Ben müzik derslerinde keman çalmak ile ilgili daha çok bilgi öğrendim. Keman çalmak zor bir iş. Müzik ile ilgilenmek bana çok şeyler kazandırdı. Müzik derslerinden sonra keman çalmaya başladığımda daha çok bilgimin olduğunu fark ettim. Okulda yaptığım çalışmalar bana çok yaradı. Keman çalmaktan mutluluk duydum.”

“Çoğunlukla yaptığımız dersler çok eğlenceliydi. Müzik dersinde yaptığımız bazı etkinlikler keman çalmamızı kolaylaştırıyordu. Grup çalışmaları yaparak hem eğlenip hem de öğrendiğimizi düşünüyorum. Ayrıca keman derslerinde nota bilgimin de geliştiğini düşünüyorum.”

“Keman dersleri gerçekten çok zevkli geçiyordu. Ben keman çalmayı çok sevdiğimden dolayı, keman derslerinde kendimi ayrıcalıklı gibi hissediyorum. Ayrıca Zeynep öğretmen ile yaptığımız ders de gerçekten çok zevkliydi. İnsanın bir şeyi yaparak öğrenmesi çok güzel.”

“Bence keman dersleri zevkliydi ve öyle olmaya devam edeceğini düşünüyorum. Perşembe günleri dersten sonra kaldığımız için bazen sıkılıyorduk ama bu dersler bizim için çok yararlı oluyordu. Açıkçası keman çalmamızı kolaylaştırıyordu. Keman çalışmalarında eğlenerek öğreniyorduk. Gün geçtikçe hepimiz daha iyi çalmaya başladık.”

“Keman çalmak benim için çok güzel bir duygu. Aklıma ilk gelen çalgı aleti keman. Evde yalnız kaldığım zamanlarda hep keman çalarım. Bana bir müzik aleti çalıyor musun diye sorduklarında övünerek keman çaldığımı söylüyorum.”

Bu yazılar da çözümlendiğinde en dikkat çekici konunun gene keman çalmaya yapılan vurgu olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derste hareket etmekten çok büyük zevk aldıkları, grup çalışmaları sırasında hem eğlenip hem öğrendikleri yönündeki ifadeleri ile yöntemin, onlar için zevkli bir öğrenme yöntemi olduğuna işaret etmektedir. Keman çalmayı bir ayrıcalık gibi görmeleri, eğlenerek keman çalmaları, keman çalmaktan övündükleri, mutluluk duydukları gibi tutuma ilişkin bildirimlerini de görmek mümkündür. Gün geçtikçe daha iyi çalmaya başladıklarını söylemeleri, Kodaly derslerinin keman çalmalarını kolaylaştırdığı,

keman dersleri ile müzik bilgilerinin arttığı yönündeki ifadelerle de özyeterliğe ilişkin bildirimlerini görmek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde üzerinde durulan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma, Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitimi, geleneksel yöntemle yapılan müzik eğitimine göre ilköğretim öğrencilerinin keman çalmaya ilişkin alt becerilerinden “müzikal boyut” üzerinde anlamlı farklılıklar oluştururken, “bedensel kurulum boyutu” ve “teknik boyut” üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

2. Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkileri, geleneksel yöntemle yapılan genel müzik eğitimine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.

3. Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitimi, geleneksel yöntemle yapılan müzik eğitimine göre ilköğretim öğrencilerinin keman çalmaya yönelik özyeterlik algısının alt boyutlarından olan “yatkinlik boyutu” üzerinde anlamlı farklılıklar oluştururken, “inanç boyutu”, “güven boyutu” ve “kararlılık boyutu” üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

4. Kodaly yöntemiyle yapılan derslere katılan öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçlarının analizlerine göre:

4.1. Ritim süresi heceleri, el işaretleri, notaların adları ve gösterilişleri ile nüans işaretleri arasından en kolay notaların adları ve gösterilişlerinin öğrenildiği ifade edilmiştir.

4.2. Bu yöntemle tüm konuların zorlanmadan öğrenildiği ifade edilmiştir.

4.3. Keman ile çalınacak parçanın çalışma öncesinde oyun ve dans ile öğrenilmiş olmasının keman çalmalarını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

4.4. İkili ya da üçlü gruplarla yapılan etkinliklerden daha çok zevk alındığı ifade etmişlerdir.

4.5. Okuldaki müzik dersine göre, keman grubu ile yapılan derslerden daha çok zevk aldıkları ifade edilmiştir.

4.6. Derslerde öğrenilen tüm konuların net olarak öğrenildiği ve hatırlandığı ifade edilmiştir.

4.7. Kodaly yöntemi ile ilgili dersler konusunda eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulduğunda, keman çalmanın çok zevkli olduğuna vurgu yapılmıştır.

4.8. Öğrencilerden görüşme sırasında söyleyemedikleri ya da unuttukları konuları birkaç cümle ile yazıp getirmeleri istenmiş, bu yazılar incelendiğinde de en dikkat çekici konunun gene keman çalmaktan çok hoşlandıklarını belirtmiş olmalarıdır.

Tartışma

Kodaly yöntemiyle yapılan genel müzik eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesinin hedeflendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın denencelerini desteklemektedir.

Bir eğitim programının en önemli özellikleri hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve diğer yaşantılarla ilişkililik yani kaynaşlılıktır. Kodaly yöntemi ile eğitilmiş iyi bir öğretmen, öğrenciler, öğrenme etkinlikleri için özenle seçilmiş halk şarkıları ve uluslararası sanat müziği parçalarından oluşan nitelikli bir repertuar, yeterli genişlikte bir sınıf, öğrenmek ve öğretmek için yeterli zaman yöntemin uygulanabilmesi için gerekli unsurlar olarak sıralanabilir. Kodaly yöntemi bu yönleriyle son derece ekonomik ve nitelikli bir program özellikleri göstermektedir.

Tutum olarak ifade edilen inançlar ve değerler ile özyeterlik algısı olarak ifade edilebilecek olan öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin algıları birbirini etkileyen ve aynı zamanda akademik başarı ile karşılıklı ilişki içinde olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutum ve özyeterlik algısı yüksekse akademik başarının da yüksek olduğu görülmektedir (Bilen ve diğer., 2003; Phillips, 2003; Rainey, 2002; Bıkmaz, 2004; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Gürcan, Uçal, 2007: s. 30). Bununla birlikte bir sınıftaki akademik başarısı yüksek olan bir öğrencinin o derse olan tutumu ve özyeterlik algısı da yüksektir. Ayrıca tutum ve özyeterlik algısı, akademik başarının artmasını tetikleyici konumdadır. Çünkü başarıyı arttırmak için tutumun ya da özyeterliliğin yüksek olması beklenmektedir.

Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin keman çalmaya ilişkin becerileri, yapılan genel müzik eğitimi derslerinden etkilenmiştir. Grupların öntest-sontest ortalamaları yükselerek bir artış göstermiştir. Bu sonuç her iki grubun da deney sürecinden olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Ancak deney grubunun müzikal boyuttaki değişimi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubu lehine olan bu fark, müzik derslerinin geleneksel yöntemle değil de Kodaly yöntemi ile işlenmesinden kaynaklanmaktadır.

İlköğretim öğrencileri için oldukça ağır ilerleyen ve gerçekleştirilmesi son derece zor beceriler bütününe içeren keman çalma etkinliği, Kodaly yöntemi ile daha kolay etkinliklere dönüşmüştür. Nota okumadaki kolaylık, ses süresi ve yüksekliklerini içten düşünme, ritim sürelerini kodlama, nüansları yaparak ve yaşayarak bedensel hareketlerle içselleştirerek öğrenme etkinlikleri, Kodaly yönteminin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerdir. Müziği öğrencinin yaşına düzeyine ve beklentilerine göre öğretmeyi amaçlayan Kodaly yönteminin uygulanması, doğal olarak araştırma bulgularına yansımıştır. Kodaly yönteminin etkileri; tonalite duygusu, bütünlük, ton kalitesi, tempo, artikülasyon, kaliteli ses üretme, nüans ve deşifre gibi konuları içeren müzikal boyutta görülmektedir.

Denel işlemler bölümünde görüleceği gibi, deney grubu ile yapılan derslerde tonalite ile ilgili yoğun çalışmalar yapılmıştır. Seslerin tonalite içindeki işlevlerinin keşfedilmeye çalışılması, el işaretleri ile şarkı söyleme, tonik sesin öğrenciler tarafından bulunması, yarım kararlı cümlelerin algılanması ve onlara tam kararlı cümlelerle yanıtlar verilmesi, sansibil ses ile tonik sesin ilişkisinin irdelendiği çalışmalar, öğrencilerde tonalite duygusunun gelişmesine etki etmesi beklenen davranışlardır. Tonalite duygusunun gelişmesi, işitme becerisinin gelişmesi ile eş anlamlı olarak değerlendirilebilir. Bu birikimlerin, keman çalarken ses hatalarını daha kolay fark edecek bir düzey kazanmalarına yardımcı olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenciler, aynı birikimler yardımıyla kontrol grubuna göre farklı özdüzenleme yapabilecekleri çalışma ortamları da yakalamış olabilirler.

Yarım kararlı müziksel cümlelerin tam kararlı cümlelerle yanıtlanmaya çalışılması öğrencide bütünlük duygusunu geliştirmiş olabilir. Çalacakları ya da söyleyecekleri parçayı tek tek nota satırları değil de bir bütün olarak görmeye başlamış olmaları, parçanın formunu düşünmeleri, seslendirme yaparken parçanın bütünlüğü açısından son derece önemlidir.

Şarkıları farklı tempoda seslendirme ve şarkıya göre en uygun tempoyu bulma çalışmaları tempo konusuna dikkatlerini çekmiş ve temponun gelişigüzel oluşturulmadığı konusunda deneyim sahibi olmalarını sağlamış olabilir.

Ritimleri öğrenmede kullanılan ritim süresi heceleri özellikle deşifre becerisini gözle görülür bir şekilde etkilemiştir.

Araştırma bu yönüyle Tekin (2007) ve Mann (1991) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Hatırlanacağı gibi Tekin'in araştırmasında Orff-Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodaly Yönteminin, öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişiminde, geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede etkili olduğu saptanmıştır.

Mann'ın araştırmasında ise Lisans düzeyindeki flüt öğrencileri ile Kodaly yöntemi kullanılarak nota okumalarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar denenmiştir. Eğitim sonunda tüm denekler daha iyi bir ton elde etmişlerdir. Deşifre becerisi ve entonasyon becerileri gelişmiştir.

Araştırma sonucunda keman çalma becerisinin alt boyutları olan bedensel kurulum ve teknik boyut üzerinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bedensel kurulum boyutu ve teknik boyutta anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeni ise bu iki boyutun keman çalmak için gerekli temel becerileri içine alması ve hangi yöntemle çalışılırsa çalışılsın değişmez etkinlikleri kapsamı olarak düşünülmektedir.

Kontrol grubundaki artış ise her hafta düzenli olarak işlenen dersler ve iyi düzenlenmiş ders içeriklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Keman çalmaya ilişkin tutum ölçeği sonuçlarına göre, genel ortalamalarda deney grubunda yükselme görülürken, kontrol grubunda bir düşüş görülmektedir.

Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, objelere olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kodaly yöntemindeki sınıf atmosferi ve öğrenme ortamı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, programın ilerleyişindeki çocuğa görelilik, çocukların keşfederek öğrenmelerine fırsat veren ve sorularıyla keşfetmeye doğru yönlendiren öğretmen davranışları, oyun ve dans destekli dersler, öğrenmeyi öğrenciler için bir eğlence haline getirmiştir. Deney grubunun keman çalma becerisinin müzikal boyutunda görülen yükselmeye neden olduğu tahmin edilen gelişmeler, öğrencilerin işitme becerilerine katkı sağlamış, kontrol grubundaki arkadaşlarına göre daha kolay çalmaya başlamışlardır.

Tutumu oluşturan temel öğelerden söz edilirken, bireyin tutumlarının deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi sonucunda oluştuğu söylenmişti. Örgütlenme belli süreçlere bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutumun da değişebileceği belirtilmişti.

DeneySEL sürecin başlamasıyla deney grubunda derste öğrenilen bilgilerin keman çalmayı kolaylaştırması, ders ortamının ilgi çekici yönü, oyun kolaylığında ve tam öğrenme sağlanması, keman çalmaya ilişkin tutumların yükselmesine etki etmiş olabilir. Diğer yandan, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta ise sözü edilen olanakların olmaması, dersin diğer derslerden farksız oluşu bir süre sonra bıkkınlığa neden olmuş ve çocukların keman çalmaya ilişkin tutumlarında da değişime ve düşüşe sebep olmuş olabilir.

Araştırmadaki keman çalmaya yönelik özyeterlik ölçeği sonuçlarına göre, tutum ölçeğinde olduğu gibi, özyeterlikte de genel ortalamalarda deney grubunda bir yükselme görülürken, kontrol grubunun düşüş gösterdiği söylenebilir.

Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır. Yapacağı davranış ile kendi kapasitesinin örtüşüp örtüşmediğinin birey tarafından fark edilmesidir. Sürekli olarak kolaylıkla öğrendiğini ve geliştiğini görmesi, üstelik bunu akranları ile birlikte bir oyun kolaylığı içinde yapması ve başarı sağlamaları, öğrencilerin keman çalmaya yönelik özyeterliklerinin yükselmesine neden olmuş olabilir.

Özyeterlik konusunda en anlamlı farklılık ölçekteki birinci boyut olan “yatkınlık” boyutunda ortaya çıkmıştır. Ölçekteki yatkınlık boyutunu kapsayan ifadelerin içerikleri; Keman çalarak her türlü müzik etkinliğinin içinde yer alabileceği, daha önceden çaldığı bir parçaya benzeyen yeni parçalar yaratabileceği, keman çalarken sol el parmaklarını rahatlıkla kullanabileceği pozisyonu bildiği, öğrendiği konuları içeren farklı parçaları rahatlıkla çalabileceği, parçaların zor olan bölümlerini daha hızlı çözümlenebilmek için değişik çalma biçimlerini deneyebileceği ve değişik tempolarda çalışabileceği, keman çalma ile ilgili öğrendiği bilgileri gerektiğinde hatırlayabileceği, gerekli sağ el - sol el bağlantılarını kurabileceği, öğrendiği bir parçayı bilmeyen bir başka arkadaşına öğretebileceği, yeni bir parça ile karşılaştığında daha önce öğrendiği bilgileri etkili bir şekilde kullanabileceği, yönündedir.

Deney grubu öğrencilerinin Kodaly yöntemiyle aldıkları dersler, kendilerini keman çalmaya daha yatkın bir özyeterliğe sahip hissetmelerine neden olmuştur. Ders etkinliklerinde küçük farklılıklarla yaratılan yeni ezgiler, tanıdığı özellikleri taşıyan yeni ezgilerin sanıldığı kadar zor bir iş olmadığı kanısını uyandırmış olabilir. Parmak pozisyonuna göre çalgısından çıkacak sesi tahmin edebilir. El işaretleri ile çalışırken çalışılan şarkının temposunun ve ses sürelerinin değiştirilmesi, değişik tempolarda çalabileceği kanısını uyandırmış olabilir. Aktif bir müzik eğitimi yöntemi

olan Kodaly yönteminde öğrenilen konuların kalıcılığı ve gerektiğinde hatırlanabileceği anormal bir durum değildir. Kodaly etkinliklerinde her ders yeni bir konu üzerinde yoğunlaşılır. Yeni bir şarkı ezgi, form, ritmik yapı vb. birçok konudan bir tane yeni olanı ve birçok bilineni içerir. Yeni olanı keşfetmek ve onu bilinenler grubuna dâhil etmek derslerin ana hedefidir. Bu nedenle karşılaşılan sorunlar öğrencinin gözünde büyüteceği sorunlar değildir. Öğrenmenin sistematığı öğrenci tarafından öğrenilmiştir.

Gün geçtikçe daha iyi çalmaya başladıklarını söylemeleri, Kodaly derslerinin keman çalmalarını kolaylaştırdığı, keman dersleri ile müzik bilgilerinin arttığı yönündeki ifadelerle de özyeterliğe ilişkin bildirimlerini görmek mümkündür.

Araştırmaya göre sonuçlar özyeterlik ölçeğindeki yatkinlik boyutunda anlamlı çıkmış, diğer boyutlar olan inanç, güven ve kararlılık boyutlarında anlamlı sonuçlara ulaşamamıştır.

Deney sürecinin 14 hafta ile sınırlı olması bu sonuçlara ulaşılmasında etkili olmuş olabilir. 14 hafta, keman çalmak gibi uzun ve zor bir süreç düşünüldüğünde çok kısa bir zaman dilimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kısa süre içerisinde de özyeterliğin en alt basamaklarından biri olduğu düşünülen keman çalmaya yatkin hissetme boyutu anlamlı çıkmış, inanç, güven ve kararlılık boyutları anlamlı çıkmamıştır. Deney süreci uzatılmış olsaydı bu boyutların da anlamlı çıkacağı tahmin edilmektedir.

Kodaly yöntemiyle yapılan derslere katılan öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçlarının analizlerine göre, ritim süresi heceleri, el işaretleri, notaların adları ve gösterilişleri ile nüans işaretleri arasından en kolay notaların adları ve gösterilişlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Bilindiği gibi notaların dizek üzerinde yazıldıkları yer hem adlarının hem de yüksekliklerinin belirlenmesini sağlar. Ancak dizekteki hangi aralığa ya da çizgiye yazılmış olduğunu ilk anda seçebilmek ve hızlı bir şekilde nota okumak müzik

çalışmalarına yeni başlayan bir öğrenci için en zor konulardan biridir. Özellikle çocukların algılamadaki zorlukları göz önüne alınırsa bu durum onlar için çok büyük bir sıkıntı yaratmaktadır. Kodaly yöntemi bu düzeyde güç bir alanı çocukların en kolay öğrendiği konu haline getirmiştir.

Elbette ki çalgı çalmak için uluslar arası nota yazısını öğrenmek kaçınılmaz bir durumdur. Ancak notaların Kodaly yöntemi ile gösterilmesi, sesler arasındaki ilişkileri öğrenmeleri ve başlangıç düzeyinde öğrencileri müziğin içine sokabilmek için sağlıklı bir zemin oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler, bu yöntemle tüm konuları zorlanmadan öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin tümü keman ile çalacakları bir parçayı çalışma öncesinde oyun ve dans ile öğrenmiş olmalarının keman çalmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Özmenteş (2005)'in araştırmasıyla örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre; deney grubu öğrencileri denel işlemler boyunca müziksel tüm öğeleri beden aracılığıyla kavramaya çalışmışlar ve bu süreçte o güne dek gizli kalmış olan kinestetik yetenekleri harekete geçmiştir. Öğrenciler, dersler sırasında bedensel hareket dağarlarını harekete geçirmişler ve hareketlerini müzikteki değişimlere uydurarak bir anlamda müzikle bir olmayı öğrenmişlerdir (Özmenteş, 2005: 229).

Özmenteş (2005) ve Uçal (2007)'in araştırmaları ile örtüşen başka bir durum da geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin müzik gibi aktif katılım, ilgi ve uyanıklık gerektiren bir derste, bilgi ağırlıklı derslerde olduğu gibi sıralarda oturuyor olmaları, hareket becerilerinin büyük oranda engellendiği yönündeki düşünceleridir. Bu durum müziksel model ve kuramlarının bedensel algı boyutuna verdiği öneme tamamen zıt bir durum yaratmaktadır (Özmenteş, 2005: 225). Öğrencilerin diğer hiçbir derste geçiremedikleri kadar hoş vakit geçirmelerine olanak tanıyan öğrenme etkinliklerinin büyük etkisi olduğu söylenebilir. Dersin sonuna kadar sandalyede oturmayan, sınıfın farklı alanlarını kullanmalarını sağlayan, konuşmalarını yasaklamayan aksine konuşmaları için cesaretlendiren, onları başarıya

götüren ve değerlendirmenin objektif olduğu bir derse karşı olumsuz tutum göstermenin olanaksız olduğu düşünülmektedir (Uçal, 2007: 155).

Öğrenciler ikili ya da üçlü gruplarla yaptıkları etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Küçük grupların sağladığı hareket serbestisi, etkinliği en çok sevdiği arkadaşı ile birlikte yapması, dilediği gibi davranması, alışık olduğu sınıf davranışının dışına çıkarak koşup oynaması bu yargıya ulaşmasında etkili olan başlıklar olarak düşünülebilir.

Öğrenciler, derslerde öğrendikleri her konuyu net olarak öğrendiklerini ve hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığında söz etmek mümkün olabilir. Öğrenilen bilgilerin öğrenci tarafından keşfedilmesi ve harekete dayalı olması sözü edilen kalıcılıkta etkili olmuş olabilir.

Araştırma, müzikal boyut açısından ele alındığında Mann (1991)'in araştırması ile de örtüşmektedir. Hatırlanacağı gibi Mann, Arizona Devlet Üniversitesinde yaptığı araştırmada, lisans düzeyindeki flüt öğrencilerine, Kodaly yöntemini kullanılarak nota okumalarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar denemiştir. Öğrencilere geleneksel yaklaşım değiştirilerek, Kodaly pedagojisinin vokal metodu uygulanmış, doğru çalma ve kulak eğitiminin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim sonunda tüm denekler daha iyi bir ton elde etmişlerdir. Deşifre becerisi ve entonasyon becerileri gelişmiştir. En önemli gelişme, orkestranın bütün olarak performansında ve sınav notlarının yükselmesinde gözlenmiştir. Ayrıca bir başka bulgu da flüt eğitiminde bu çalışmanın uzun bir dönem boyunca uygulanması halinde, nota okumanın daha kolay hale geleceği doğrultusundadır.

Benzer şekilde örtüşen bir başka araştırma da Tekin (2007) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, deney grubu 1'de Orf-Schulwerk, deney grubu 2'de Kodaly Yöntemi, Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile müzik dersi işlenmiştir.

Araştırma sonucunda vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamanın Kodaly grubunda olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak müzik eğitimi alanında program geliştirme ile ilgili çalışmalar yapın araştırmacılara, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlara, çalgı eğitimi veren özel müzik eğitimi kursu yetkililerine ve konservatuvarların ilköğretim birinci kademesinde kursiyerlik programı uygulayan öğretim elemanlarına ve müzik öğretmenlerine şu öneriler getirilebilir:

Çağdaş eğitim akımları açısından bakıldığında, öğretimde yeni ilkelerden hareket edilmekte ve bu ilkeleri, çocuktan hareket (çocuğa görelilik), somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, ekonomiklik, aktüalite ve hayatilik oluşturmalıdır (Celkan, 1989:147). Müzik eğitiminde Kodaly yönteminin sağlıklı ve uygun koşullarda gerçekleştirilmesi yüksek ücretli çalgılara ya da diğer derslerde olduğu gibi sıra ve masalara gereksinim yoktur. Hareket etmeye elverişli genişlikte bir sınıf olması ve aşırı kalabalık olmayan öğrenci sayısı, yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanması için gerekli koşulları sağlar. Bu durum göz önüne alınarak fiziksel koşullar uygun hale getirilmelidir. Kalabalık sınıflar bölünerek küçük gruplara dönüştürülebilir. Bu açıdan bakıldığında Kodaly yöntemi ekonomik bir eğitim durumu da sunmaktadır.

Çalgı çalmaya yönelik özyeterliğin gelişebilmesi, uzun süreli ve programlı çalışmalarla olanaklıdır. Çalışmaların mümkün olan uzun sürelere yayılması daha yararlı olacaktır.

Çocuklara yönelik çalgı öğretimi yürüten sanat merkezleri, kursiyerlik programı uygulayan konservatuvarlar ve özel müzik kurslarının solfej dersleri Kodaly etkinlikleri ile zenginleştirilebilir.

Bu araştırmada deneysel sürecin bitiminden itibaren yaz tatili sonrasında araştırma bulgularının kalıcılık düzeylerinin sınanması da planlanmıştı. Ancak deney grubundaki üç öğrencinin okuldan ayrılması ve başka okullara gitmiş olması nedeniyle çalışmanın bu bölümü tamamlanamamıştır. Bundan sonra yapılacak olan benzeri bir çalışmada elde edilen bulguların kalıcılık düzeylerine de bakılabilir.

Benzer çalışmalar yaş itibarıyla daha küçük ya da daha büyük öğrenciler üzerinde, yeniden gözden geçirilmiş etkinlikleri kapsayacak şekilde tekrar edilebilir.

Bu araştırmada Kodaly yönteminin keman çalmaya yönelik bulgularının yanı sıra, genel müzik derslerinin aktif müzik eğitimi yöntemleri kullanılarak etkililiğinin değişebildiği de net olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma özel bir okulda yapılması nedeniyle sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencileri kapsamaktadır. Benzer araştırmalar genel müzik dersine yönelik olarak ve değişik sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bulgularını araştırarak şekilde kurgulanabilir.

Müzik eğitimindeki diğer yöntem ve yaklaşımların da çalgı çalma üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Öğretmenler müzik eğitiminin kişisel, toplumsal ve uluslararası önemine yönelik olarak bilinçlendirilmelidir.

Öğrenci başarısındaki en önemli payın öğretmen nitelikleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bir yeniliğin gerektirdiği beceriler öğretmenler tarafından kazanılmadıkça o yeniliğin okullara yerleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle halen görev yapmakta olan müzik öğretmenleri hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla Kodaly yöntem ve yaklaşımları konusunda uzmanlar tarafından eğitilmelidir.

Bilindiği gibi Kodaly yönteminde birebir uygulanacak materyallere gereksinim duyulmamaktadır. Temel prensipler çerçevesinde her ülke kendi kültürüne, öğrencilerin kapasitesine ve gereksinimlerine göre bu yöntemi uyarlayabilir. Geleneksel halk müziğimizin zengin ezgisel ve ritmik yapısının yanı sıra halk oyunlarımızın çeşitliliği düşünüldüğünde küçümsenmeyecek boyutlarda malzemeye sahip olduğumuz görülmektedir. Başarı, bu materyalden ne zaman ve nasıl yararlanacağını bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilir.

Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapan çalgı öğretmenlerinin yurt dışında bulunan Kodaly enstitülerinde öğrenim görmeleri sağlanmalıdır. Müzik eğitimindeki aktif öğrenme yaklaşımları yalnızca eğitim fakültelerindeki özel öğretim yöntemleri dersine yönelik çalışan öğretim elemanları ile sınırlı kalmamalı, aynı zamanda çalgı alanı öğretim elemanlarını da kapsamalıdır.

Özellikle müzik öğretmenliği doktora programında yer alan “Çalgı Öğretimi ve İlkeleri” dersinin içeriği, öğrencilere üst düzeyde eserler çaldırmanın yanı sıra, çalgı öğretiminin çağdaş yaklaşımlarını da içermelidir.

Hiçbir yöntem tek başına uygulandığında tekdüzeliğe düşmekten ve sıkıcı olmaktan kurtulamaz. Bu yüzden Kodaly yöntemi diğer müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımları ile birlikte kullanılmalıdır. Bu konuda çalışma yapanlar yayın yapma konusunda desteklenmeli ve çalışma yapmaya özendirilmelidir.

Eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okutulan “Okul Öncesi Müzik Etkinlikleri”, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okutulan “Müzik Öğretimi” ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okutulan “Özel Öğretim Yöntemleri” derslerinin içerikleri Kodaly etkinlikleri ile zenginleştirilmelidir. Sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve müzik öğretmeni atamalarında bu tür aktif müzik eğitimi yöntemlerini uygulayabilen öğretmenler tercih edilebilir.

Kodaly yöntemi tüm aşamalar için planlanmış olmasına rağmen, metodun Macaristan’da uygulandığı şekliyle alınıp tüm materyalleri ile aynen uygulanmaya

alışılması yapılabilecek en büyük hata olacaktır. Böyle bir uygulama yapıldığı takdirde yöntemin ruhu anlaşılmamış demektir. Yöntem, uygulanacak ülkenin hatta topluluğun gereksinimleri doğrultusunda genel erevesi ödünç alınarak yeniden oluşturulmalı ve uygulamak istediğimiz gruba yönelik olarak yeniden uyarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, Beşinci baskı
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2006. Cilt: III, Sayı II, 24–33.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005) Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Jurnal of Education)**. 29: 1-8 (2005)
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Alpagut, U. (2004). **Keman Eğitiminde Kurul Önünde Gerçekleştirilen Sınavlarda değerlendirmede Standardizasyon**. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta
- Altınok, H. (2004). **İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, A. (1988). **Müzik Eğitiminde Amaç-Araç Kargaşası**. Birinci Müzik Kongresi Bildirisi. Ankara: Birinci Müzik Kongresi Bildirileri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aydın A. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık

- Aydar, Ç. (2002). **Evrensel Viyola Eğitiminin Türkiye Boyutu İçinde Ulusal Ekol Yaratma Araştırması**. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İzmir: DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, S. (2007). Deniz, M. E. (Ed.). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall
- Baykul, Y. (1990). **İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumlarında Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavlarındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berberoğlu, G. (1999). Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*. 14 (76)
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 161, 2004.
- Bilen, S. (1995). **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, S., Özevin, B.ve Uçal, E. (2003). **Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi**. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyumu (16–18 Ocak 2003)

- Bilgin, İ. (2006). The Effect of Hands-On Activities Incorporation Cooperative Learning Approach on Eight Grade Student's Science Process Skills and Attitudes. **Toward Science. Journal of Baltic Science Education.** 1 (9), 27-37
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 26, 9-18.
- Bindak, R. (2005). Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması. **Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt:6, Sayı 10, Güz 2005.
- Büyükaksoy, F. (1997). **Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler.** Ankara: Armoni Ltd. Şti.
- Celkan, H. Y. (1989). **Eğitim Sosyolojisi.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Choksy, L. (1986). **Teaching Music in Twentieth Century.** New Jersey: Prentice-Hall.
- Civan, K. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İzmir: DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalışkan, S. (2007) Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutumu, Özyeterliği Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalkıran, E. (2006). **Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Keman Eğitimi Yarıyıl Sonu Sınavlarında Performansın Ölçülmesine İlişkin Öğretim Elemanı**

Görüşleri. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Dinçer, M. (1988). **Türkiyede Okul Öncesi Öğretim, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi Nasıl Olmalıdır?** Ankara: Birinci Müzik Kongresi Bildirileri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Dirik, K. (2005). Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzrindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doymuş, K. Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. **Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)**. 1 (2), 103-115

Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. **The Turkish Online Journal of Education Technology – TOJET** January 2006, ISSN:1303-6521 Volume 5, Article 13

Erkuş, A. (2003). **Psikometri Üzerine Yazılar.** Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları No: 24

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları,

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:19, 2005

Gürgen Tekin, E. (2007). **Orff-Schulwerk ve Kodaly Yönteminin vokal doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 527-2536, Ekim 2006. Cilt:14, No:2.

Güzel, H. (2004). Genel Fizik ve Matematik Derslerindeki Başarı ile Matematiğe Karşı Olan Tutum Arasındaki İlişki. **Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)**. 1 (1), 49-58

Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçekleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25: 109 – 118.

Israel, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Mart 2007, Cilt 15, No:1, 73–84

Kantarcıoğlu, S. (1998). **Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları

Kavaklı, A. (1992). **Çocukluk Yaşlarda Büyüme ve Gelişme**. İstanbul: Hilal Matbaacılık A.Ş.

Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın No:68

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Kocabaş, A. (1997). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 13: 141-145

Korkmaz, İ. (2004). Yeşilyaprak, B. (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Köken, N. (2003) **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara: Mikro Yayıncılık.

Kurbanoglu, S. (2004). Özyeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. **Bilgi Dünyası**, 5 (12): 137–152

Küçükkaragöz, H. (2004). Yeşilyaprak, B. (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnancılarının Arttırılabilmesi için alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2006. Cilt III, Sayı: II, 1–23

Melford, C. D. (2003). **Teaching Musicality from the Beginning of A Child's Instruction: The GBYSO Intensive Community Program and How It Philosophies of Kodaly, Orf an Suzuki**. Boston University, Massachusetts, United States.

Morgil, İ., Seçken ve N., Yücel, S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 2004, 6,1.

Müzik Ansiklopedisi. (2005). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Sözkese Matbaası.

Nacakçı, Z. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 26-28 Nisan 2006, Denizli, 219-229

- Nielsen , S. G. (2004). Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education. **Society for Education, Music and Psychology Research**. 32 (4), 418-431.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Özetkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Mayıs 2008, Cilt:32, No:1 163-170.
- Özdemir, S. (1982). Ses eğitime Dayalı Bir Müzik Dersi ile Çalgı Destekli Ses Eğitime Dayalı Bir Müzik Dersinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Asistanlık Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Özdemir, G. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Uygulanan Viyola Öğretim Programlarına Dayalı Üçüncü Sınıf Düzeyinde Devinişsel Hedeflere Ulaşma Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, G. (2005). Dalcrose Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Phillips, S. L. (2003) **Contributing Factors to Music Attitude in Sixth, Seventh and Eighth Grade Students**. Nonpublished Dissertation, The University of Iowa.
- Senemoğlu, N. (2007). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Özkan Matbaası
- Sönmez, V. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seyrek, H. ve Sun, M. (1985). **Çocuk Oyunları, Okul Öncesi Eğitimde Oyun Dersi El Kitabı**. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Şeker, S. (2005). 7–11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2020). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Analizi**. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım Ltd. Şti.
- Tarkum, E. (2006). Keman Eğitiminde Rol Oynayan Faktörler. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 2, Sayı 4, s.169173.
- Tebiş, C. (2004). **Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Yaylı Çalgı Öğretimine İlişkin Sınama-Ölçme-Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi**. 1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. SDÜ, 7–10, Nisan 2004, Isparta
- Tecimer, B. (2005). Suzuki Okulu Metodu. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6 Sayı:9 Bahar-2005, s.115-128
- Tekin, H. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Töreyin, A. M. (2000). Bireysel Ses Eğitiminin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. **Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi**, Sayı 269, S.29–36, Şubat 2000.
- Tufan, S. (1992). **Müzikte Erken Eğitimin Önemi ve Koşulları**. 2000'e Doğru Müzik ve Sahne Sanatları Eğitimimizde Yeni Düşünceler Sempozyumu, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı.

- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Kış 2007, 6(1), 25-40
- Uçal, E. (2006). **Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 26-28 Nisan 2006, Denizli, 296-309
- Uçal, E.ve Bilen, S. (2006). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff öğretisinin, Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri. **Eurasian Jurnal of Educational Research**, 22, pp, 48-60 / 2006.
- Uçan, A. (1997). **Müzik Eğitimi**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İkinci baskı.
- Uslu, M. (2007). Çocuklarda ve Gençlerde Müzik Eğitiminin Önemi Üzerine Bir Değerlendirme. **Müzik ve Bilim**, Sayı 7, Mart 2007.
- Warner, B. (1991). **Orff Schulwerk Applications For Classroom**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Yağışan, N. (2008). **Keman Çalmanın Biomekanik Analizi**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları
- Yıldırım, K. (1995). Kodaly Yöntemi ile Müzik Eğitimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz , M. ve Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004). **Öğretmen Özyeterlik İnancı**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004,yıl 5, sayı 58.
- Yiğit, F. (2000). Müzik Eğitiminde Kodaly Metodunun Rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İNTERNET KAYNAKÇASI

Allen, E. L. (1989). **Tonic Sol-Fa: Its Role in Nineteenth Century Music Literacy in The Unuted Kingdom** The University of Alabama. (<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746877921&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD,746877921>). (Erişim Tarihi: 11.09.2008)

Arslan, A.(2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2006. Cilt III, Sayı: II, 24–33. <http://efdergi.yyu.edu.tr> (Erişim Tarihi: 16 Ocak 2007)

Bang, M. <http://www.guitfiddleacademy.com/files/Bang.pdf>
(Erişim tarihi:08.12.2005)

Beykal, F. (2005). Resim-İş Dersine İlişkin Tutumların Ölçülmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** S: 18, 26–38, 2005. Denizli.<http://www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı/18/3-RESİM.pdf>
(Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Brown, A. A. (2007). **Justin Ward: Her Life, Her Metnod in Comparison to Orff and Kodaly, and Applications for The Public School Classroom**. United States: Colorado, University of Northern Colorada, Dissertation.
(<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1383648411sid&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD,727197001>). (Erişim Tarihi: 11.09.2008)

Constantakos, C. A. (1985). **Demetrios Constantine Dounis: His Method in Teaching The Violin**. United States: New York University, Dissertation.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=752961621&SrchMode=1&sid=3&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1245142943&clientId=42977> (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

- Davison, P. D. (2006). **The Role of Self-Efficacy and Modeling in Improvisation: The Effect of Aural and Aural / Notated Modeling Conditions on Intermediate Instrumental Music Students' Improvisation Achievement.** University of North Texas, United States.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=128865369&sid=1&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD> (Erişim Tarihi: 11.09.2008)
- Fridley, M. D. (1993). **A Comparison of The Effect of Two Learning Sequences on The Music Reading Skills For The Guitar: Traditional Versus Kodaly Based.** Dissertation, Pacific University.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?.did=747225751> (Erişim Tarihi: 15 Mart 2006)
- Houllahan, M. B. (1989). **A Methodology for Teaching Ear Training, Sight Singing and Harmony at The College Level Based on The Concept of Zoltan Kodaly The United Kingdom** The Catholic University of America. (<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746597621&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>, 746597621. (Erişim Tarihi: 11 Ağustos 2008)
- King, M. B. (200) **Teaching Piano with Kodaly Method As Developed by Katinka Scipiades Daniel.** Dissertation. United States – California: University of Southern.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=727197001&sid=&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>, 727197001. (Erişim Tarihi: 11.09.2008)
- Kimberly, H. C. (2004). Student Career Perception: 6th – 11th Grade Music Students' Assessment of Self-Esteem, Social Perception and Potential Enjoyment for Music Education and Other Possible Careers, School of The Ohio State University, USA. UMI No: 3144864 (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Kite, T. S. (1985) **The Organization of American Kodaly Educators: Its History and Impact on American Music Educators.** Dissertation. United States: University of Houston.

(<http://prquest.umi.com/pqdweb?did=749536361sid&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>, 749536361. (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006).

Koob, J. E. (1986). **The Violin Pedagogy of Ivan Galamian.** Dissertation. United States: University of Illinois.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753308631&sid=6&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD> (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006).

Leenhoust, M. A. (1993). **Violin Teaching in Morocco: A Study of Music Education in The Postcolonial World.** D.M.A. United States: The University of Rochester.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746512841&sid=10&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>

Mann, R. G. (1991). **The Use of Kodaly Instruction to Develop the Sight-Reading Skills of Undergraduate Flute Students.** Arizona State University. Arizona, United States. (<http://proquest.umi.com/pqdweb?.did=7473766441>.

(Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Murat. M. ve Uygun, Ö. (2004). Polislik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** Yıl 2004. C.3, S.7 (64–71)

www.e-sosder.com (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Nazlıçıçek, N. ve Erkin, E.

http://fedu.metu.edu.tr/UFMBEK-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Poster-t194.pdf

(Erişim Tarihi: 12.05.2007)

Newton, J. L. (1997). **Changes in The Teaching Behaviours of A Select Group of Teachers Trained in The Kodaly Method of Music Education.** Canada: University of Calgary.

(<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=738272451&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>, 738272451. (Erişim Tarihi: 11 Eylül 2008))

Oare, S. R. (1995). **Composition and Improvisation as an Aid to Student Understanding and Enjoyment of Music.** Canada: University of Calgary.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=743612481&sid=15&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD>. (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Elementary Education Online**, 5(1), 23–29, 2006. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Sinden, L. M. (1999). **Music Performance Anxiety: Contributions of Perfectionism, Coping Style, Self-Efficacy and Self-Esteem.** Arizona State University, UMI No: 9923872 (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Randles, C., A. (2006). **The Relationship Compositional Experiences of High School Instrumentalist to Music Self-efficacy.** Michigan State University, United States.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1280147&sid=1&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD> (Erişim Tarihi: 11.09.2008)

Serin, O. (2004). **Problem Çözme Becerisi, Bilgisayar ve Fen'e Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki.** XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya: 6-9 Temmuz 2004.

http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=7959

(Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Straseske, C. A. (1988). **Mussically induced Mood: Effect on Judgment of Self-Efficacy**. Ph.D. Michican State University, United States.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746045131&sid=1&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309VName=PQD> (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Umay, A. (2002). **İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi**. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirisi. (16-18 Eylül 2002) ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. (http://www.fedu.metu.edu.tr/ufmbek-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t311DA.pdf) (Erişim Tarihi:15-05-2006)

Watson, K E. (2008). **The Effect of Aural Versus Notated Instructional Materials on Achievement and Self-Efficacy in Jazz Iprovisation”** Indiana University , United States.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1503397811&sid=1&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309VName=PQD> (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Willmann, M. R. (1983). **An Investigations of Conceptual Congruencies Between The Kodaly Method and Jerome Bruner’s İnstructional Theory**. The University of Texas at Austin.

(<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=752902201&Fmt=2&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD,752902201>).
(Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Başlangıç parçaları (Erişim tarihi:10.02.2006)

<http://www.music-scores.com/beginners/composer.php> beginners piece

Violinfunbook. <http://www.violinfunbook.com/ViolinFunBook.htm>

violen funbook (Erişim tarihi:10.02.2006)

EKLER

Ek 1

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Değerlendirme Formu

Ek 2

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Valilik Makamına Yazılan Araştırma İzin Yazısı

Ek 3

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Yazılan Araştırma İzin Yazısı

Ek 4

Deneklerin Seçiminde Ritim Tekrarlama Becerisi İçin Kullanılan Örnekler

Ek 5

Deneklerin Seçiminde Ezgi Tekrarlama Becerisi İçin Kullanılan Örnekler

Ek 6

Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Ek 7

Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

Ek 8

Keman Çalma Gözlem Formu

Ek 9

Deney Grubu Öğrencileri İle Kodaly Yöntemi Çalışmaları Sonucunda Öğrencilerin Kodaly Yöntemi Hakkında Görüşleri İle İlgili Olarak Yapılan Görüşme Kayıtları

Ek 10

23 Mayıs 2008 Cuma Tarihli Konser Programı

Ek 11

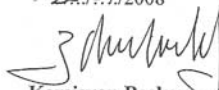
05 Haziran 2008 Perşembe Tarihli Konser Programı

Ek-1
İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü


ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kemal YILDIRIM
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim-Ortaöğretim
Araştırmanın Konusu	Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi
Veri toplama araçları	Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu Keman Çalmaya İlişkin Özyeterlik Ölçeği Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereççesi:.....
.....
.....

25.10.2008

Komisyon Başkanı
Zahide MUTLUKAN
Şube Müdürü

KOMİSYON


Üye
Hüseyin İŞERİ
Öğretmen


Üye
Mehmet Engin UYSAL
Öğretmen

Ek-2
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tarafından Valilik Makamına Yazılan
Araştırma İzin Yazısı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

28 OCAK 2008

Sayı :B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ - 6980
Konu :Kemal YILDIRIM'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi :a)28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b)Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 31/12/2007 tarihli ve 4282 yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazısında; Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Kemal YILDIRIM'ın "Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması için hazırlanan ölçeği Kemalpaşa İlçesi Ümran Baradan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Buca İlçesi Işıl Saygın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Yöneliş İlköğretim Okulunda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeğin yukarıda belirtilen okullarda, 2007-2008 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kâmil DOĞAN
Müdür

OLUR

29.01/2008

Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



35268 Konak / İZMİR
Tel : (0232) 483 89 11
Fax : (0232) 489 30 69
<http://izmir.meb.gov.tr>
arce35@meb.gov.tr

DANISMA
444 0 632
HATTI

EĞİTİME
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Baha aydınlık
gelecek!



Ek-3

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne
Yazılan Araştırma İzin Yazısı

T.C.
BUCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.04.MEM.4.35.00.07.02/ 611 / 2954
Konu : Kemal YILDIRIM'ın
Araştırma İzni.

1.2 Şubat 2008

I. Saygın Anabilmek Özel Sanatlar Lisesi
MÜDÜRLÜĞÜNE
BUCA

İlgi :a)28/02/2007 tarih ve 611/ 1084 sayılı Makam Onayı
b)29.01.2008 Tarih ve 6980 sayılı Onayı.
c)İl Milli Eğitim Müd'nün 06.02.2008 tarih ve 611/ 8730 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Kemal YILDIRIM'ın "Kodaly Yönetiminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlilik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin aşağıda isimleri belirtilen okullarda uygulanmasının ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görüldüğü ;

Aşağıda isimleri belirtilen okullarının müdürlerinin anket uygulaması yapacak araştırmacıdan olası zararları karşılamak üzere ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü" alması zorunlu olduğundan, taahhüt formu ilgi (c) yazı ekinde alınarak ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

[Signature]
Başkan
Müdürü
Şube Müdürü

Eki: Yazı (7 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:

Özel Yöneliş İÖÖ
I.Say.And.Güz.San.Lis.



75. Sok. No:1 BUCA
Tel : 0 232 420 08 01
Fax : 0 232 420 08 71

buca35@meb.gov.tr | buca.meb.gov.tr



Ek-4
DENEKLERİN SEÇİMİNDE RİTİM TEKRARLAMA BECERİSİ İÇİN
KULLANILAN ÖRNEKLER

ritim

k.yıldırım

Score

5

9

13

17

21

25

29

33

Ek-5
DENEKLERİN SEÇİMİNDE EZGİ TEKRARLAMA BECERİSİ İÇİN
KULLANILAN ÖRNEKLER

EZGİ



Ek-6

KEMAN ÇALMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ (KÇİTÖ)

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek sizlerin keman çalmaya ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Ölçekte 41 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağı için, tüm ifadeleri değerlendirerek yanıtlamanız önem taşımaktadır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kemal YILDIRIM

	KEMAN ÇALMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Keman çalmayı severim				
2.	Keman çalarken çok sıkılırım				
3.	Keman çalmak ilgimi çekmez				
4.	Keman çalma ile ilgili konularda konuşmak hoşuma gider				
5.	Keman çalma etkinliklerinin artırılmasını isterim				
6.	Keman çalmayı gereksiz buluyorum				
7.	Keman çalma etkinliklerine katılmak beni çok mutlu eder				
8.	Keman çalarken yeni konuları öğrenmek zorunda olmam beni sıkır				
9.	Keman çalan birini hayranlıkla izlerim				
10.	Saatlerce keman çalsam bıkmam				
11.	İyi bir kemancı olmak isterim				
12.	Keman çalarken zaman geçmek bilmez				
13.	Keman çalmak çok eğlencelidir				
14.	Çaldığım parçalar bende başka parçalar çalma isteği uyandırır				
15.	Keman çalmak için zaman harcamaktansa başka şeyler yapmak isterim				
16.	Kemanla çalınmış eserleri dinlemekten hoşlanırım				
17.	Öğretmenimle birlikte çalmaktan hoşlanırım				

18.	Keman çalışma saatlerinin boş geçmesini istemem				
19.	Keman çalışmalarında yeteneğimin geliştiğini hissedirim				
20.	Keman ile ilgili konserlere ilgi duyarım				
21.	Keman çalışmalarının olduğu günü sabırsızlıkla beklerim				
22.	Kemanla çalmak istediğim parçaların notalarını çözümlmek bana zevkli gelir				
23.	Çok iyi keman çalmak isterim				
24.	Keman ile ilgili televizyon yayınlarına ilgi duyarım				
25.	Bir orkestra kurulsa ilk ben katılmak isterim				
26.	Kemanla değişik parçalar çalmak hoşuma gider				
27.	Çaldığım parçalar hakkında bilgi edinmek isterim				
28.	İyi keman çalıyor olmak bir ayrıcalıktır				
29.	Boş zamanlarımda keman çalmak isterim				
30.	İleride kemanla ilgili bir meslek seçmek isterim				
31.	Kemanda öğrendiklerimi başkalarına çalmaktan büyük zevk duyarım				
32.	Keman çalmak benim için eğlendiricidir				
33.	Keman çalışmak beni dinlendirir				
34.	Boş zamanlarımı keman ile ilgili çalışmalara ayırırım				
35.	Yetkim olsa keman çalışmalarını kaldırıram				
36.	Keman çalmak benim için en çekici etkinliktir				
37.	Kemanın adını bile duymak beni rahatsız eder				
38.	Keman ile ilgili konuşmaları dinlemek bana zevkli gelir				
39.	Çalışma saatleri dışında kemanla ilgilenmem				
40.	Keman çalışma saatlerinin arttırılmasını isterim				
41.	Keman çalışmak hiç içimden gelmez				

Ek-7

**KEMAN ÇALMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ
(KÇYÖÖ)**

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek bir doktora tezinde kullanılmak üzere, sizlerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algınızı öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Ölçekte 28 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağı için, tüm ifadeleri değerlendirerek yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kemal YILDIRIM

	KEMAN ÇALMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Keman çalarak her türlü müzik etkinliğinin içinde yer alabilirim				
2.	Keman çalmanın benim için uygun bir uğraş olmadığını düşünüyorum				
3.	Yeterince uğraşırsam kemanla her şeyi çalabilirim				
4.	Çok çalışırsam ileride iyi bir kemancı olacağımı düşünüyorum				
5.	Daha önceden çaldığım bir parçaya benzeyen yeni parçalar yaratabilirim				
6.	Yeni bir parça ile karşılaştığımda onu çalabileceğime inanıyorum				
7.	Keman çalma becerimin giderek arttığına inanıyorum				
8.	Keman çalarken sol el parmaklarımı rahatlıkla kullanabileceğim pozisyonu biliyorum				
9.	Öğrendiğim konuları içeren farklı parçaları rahatlıkla çalabilirim				
10.	Parçaların zor olan bölümlerini daha hızlı çözümlenebilmek için değişik çalma biçimlerini deneyebilirim				
11.	Parçaların zor olan bölümlerini değişik tempolarda çalışabilirim				
12.	Çok çaba göstersem bile iyi çalamayacağımı düşünüyorum				

13.	Kemanı iyi çalabileceğimi düşünüyorum				
14.	Keman çalma ile ilgili öğrendiğim bilgileri gerektiğinde hatırlayabileceğime inanıyorum				
15.	Bir parçayı kemanla çalabilmek için gerekli sağ el-sol el bağlantılarını kurabileceğimden eminim				
16.	Keman çalmayı öğrenebileceğime olan inancım tamdır				
17.	Zor olan parçalar beni korkutmaz				
18.	Zor bir parça da olsa sonunda onu güzel bir şekilde çalabileceğime inanıyorum				
19.	Çalmayı öğrendiğim bir parçayı bilmeyen bir başka arkadaşşıma öğretebileceğime inanıyorum				
20.	Öğrendiğim bir parçayı konserlerde hatasız çalabileceğime inanıyorum				
21.	Yeni bir parça ile karşılaştığımda daha önce öğrendiğim bilgileri etkili bir şekilde kullanabileceğime inanıyorum				
22.	Keman çalışmaları sırasında öğretmenimin istediklerini gönüllü olarak yaparım				
23.	Çalıştığım parça bana zor geldiğinde çalışmayı bırakırım				
24.	Çalmakta zorluk çektiğim parçayı doğru çalmak için kararlı bir biçimde çaba harcarım				
25.	İyi keman çalamayacağım endişesine kapılırım				
26.	Beğendiğim bir parçayı çalmak zor olsa da çalışmayı kararlılıkla sürdürürüm				
27.	Keman çalma konusunda kendime olan güvenim tamdır				
28.	Bir parçayı iyi bir şekilde nasıl çalabileceğimi düşünür, ona göre çalışırım				

Ek-8

KEMAN ÇALMA GÖZLEM FORMU (KÇGF)

Öğrencinin; Adı Soyadı: Gözlemin yapıldığı tarih: Gözlemci:				Çok Düşük	Ortanan Altında	Orta	Ortanan Üstünde	Çok İyi	
				1	2	3	4	5	
ÖN HAZIRLIK				Nota sehpasını kendi boyuna göre ayarlama					
				Çalacağı notaları doğru sıralama ile yerleştirme					
				Yastığı uygun şekilde kemana takma					
				Sehpanın karşısında uygun yer ve pozisyonu alma					
				Yayı uygun gerginliğe getirme					
				Kemanın akordunu kontrol etme					
				Vücut ağırlığını bacaklara eşit olarak dağıtma					
BEDENSEL KURULUM	Kemana Çalmaya Hazır Bulunma	Kemana doğru tutma	Sol El	Kemanı sol el işaret ve başparmak arasına doğru yerleştirme					
				Sol dirseğini uygun şekilde tutma					
				Sol el başparmağını uygun şekilde yerleştirme					
				Sol el işaret parmağını uygun şekilde yerleştirme					
				Sol bilekteki uygun düzlüğü sağlama					
		Omuz ve Çene	Kemanı sol omuza doğru bir şekilde yerleştirme						
			Kemanı çene ve omuz arasında zorlanmadan tutma						
	Kemana uygun eğimi verme								
	Yayı doğru tutma	Parmakları yay üzerine doğru yerleştirme	Başparmağı kurbağaya uygun yerleştirme						
			İşaret parmağını uygun uzaklığa getirme						
			Serçe parmaktaki uygun yuvarlaklığı sağlama						
			Orta parmağa uygun pozisyonu verme						
			Yüzük parmağına uygun pozisyonu verme						
			Sağ el üzerindeki düzlüğü sağlama						
TEKNİK BOYUT			Sağ El Tekniği	Düğün ve Dengeli Yay Kullanımı	Yayı tel üzerine doğru yerleştirme				
	Yayın tamamını kullanma								
	Yayın üst yarısını kullanma								
	Yayın alt yarısını kullanma								
	Bağlı notaları, yayı eşit olarak bölerek kullanma								
	Seslendirme Teknikleri	Parçadaki legato bölümleri uygun şekilde çalma							
		Parçadaki portato bölümleri uygun şekilde çalma							
		Parçadaki staccato bölümleri uygun şekilde çalma							
		Sol El Tekniği	Parmakları doğru düşürme	1. parmağı doğru düşürme					
				2. parmağı doğru düşürme					
3. parmağı doğru düşürme									
4. parmağı doğru düşürme									
Kent basma									
Parmak tutma									
Parçadaki konum değişikliğini doğru yapma									
Değişen konumda doğru olarak çalmayı sürdürme									
MÜZİKAL BOYUT	Tonalite Duygusu	Çalarken tonalite içinde kalma							
		Bütünlük	Parçayı belli bir bütünlük içinde seslendirme						
		Ton Kalitesi	Parçayı baştan sona kadar aynı etki ile çalma						
	Deşifre	Ses	Tempo	Parçayı temposuna yakın bir şekilde çalma					
			Artikülasyon	Parçayı doğru artikülasyon ile seslendirme					
			Ses Kalitesi	Kaliteli ses üretme					
			Nüans	Parçadaki nüansları etkili bir biçimde seslendirme					
			Ritim	Sesleri doğru çalma					
				Ritimleri doğru çalma					
				Yay tekniği	Yay tekniklerini doğru uygulama				

Ek-9
Deney Grubu Öğrencileri İle Kodaly Yöntemi Çalışmaları Sonucunda
Öğrencilerin Kodaly Yöntemi Hakkında Görüşleri İle İlgili Olarak
Yapılan Görüşme Kayıtları

- Müzik dersinde en kolay neleri öğrendin?

Ritim süresi heceleri

El işaretleri

Notaların adları ve gösterilişi

Nüans işaretleri

1. Öğrenci

Ben en kolay notaların adlarını öğrendim. Notaların yerine notaların adlarının baş harfini yazıyorduk. İnceyse üstüne virgül, kalınsa altına virgül koyuyorduk. Bu çok kolaydı.

2. Öğrenci

Nota adlarını çok kolay öğrendim.

3. Öğrenci

Aslında hepsi çok kolaydı. Ama notaları göstermek en kolay olanıydı. Birde ritim süresi heceleri çok kolaydı.

4. Öğrenci

En kolay nota adlarını öğrendiğimi düşünüyorum.

5. Öğrenci

Notaların adları ve el işaretlerini en kolay öğrendim.

- Müzik dersinde en çok neleri öğrenmede zorlandın?

Ritim süresi heceleri

El işaretleri

Notaların adları ve gösteriliŖi

Nüans işaretleri

1. Öğrenci

Aslında zorlandığım bir konu yoktu. Ama en zor olanı ritim süresi heceleriydi.

2. Öğrenci

Aslında hepsi çok kolaydı ama ritim süresi heceleri biraz daha zordu. Diğerlerine göre nüans işaretlerini de zor öğrendim.

3. Öğrenci

Zorlandığım pek olmadı ama bazı konuları da ilk kez öğrendiğim için biraz zordu. Mesela ritim süresi heceleri. Onun dışında aslında hepsi çok kolaydı

4. Öğrenci

Ritim süresi heceleri biraz daha zordu.

5. Öğrenci

Ritim süresi heceleri biraz zordu.

- Konuları sizin öğrendiğiniz şekilde değil de birebir defterinize yazdırarak öğretmiş olsaydım daha mı kolay yoksa daha mı zor öğrenirdiniz?

1. Öğrenci

Bu konuları bu kadar kolay öğrenemezdik.

2. Öğrenci

Daha zor öğrenirdik.

3. Öğrenci

Bizim de her Ŗeye katılıyor olmamız her Ŗeyi kolaylaŖtırdı.

4. Öğrenci

Öğrenemedik, çünkü bir şeyi yaparak öğrenmek daha kolaydır. Bir şeyi yaşarsan o şeyi yaşadktan sonra daha kolay öğrenirsin.

5. Öğrenci

O zaman ezber olurdu, yani bu şekilde daha kolay öğrendik.

-Müzik dersinde öğrendiğimiz bilgiler keman çalmamızı kolaylaştırdı mı?

1. Öğrenci

Keman çalmamı kolaylaştırdı. Müzik dersinde öğrendiklerim keman çalmamı kolaylaştırdı.

2. Öğrenci

Kolaylaştırdı. Keman parçalarımızı daha kolay çaldık.

3. Öğrenci

Evet, ritim sürelerini öğrendiğimiz için kemanda iki vuruş, bir vuruş diye daha kolay çaldık. Yani dersler keman çalmamızı bayağı kolaylaştırdı.

4. Öğrenci

Evet, Zeynep öğretmen gelmişti ya. O zaman hani dans etmiştik. Allemande’i çalarken o aklıma geliyordu.

5. Öğrenci

Evet, mesela nota sürelerinde daha dikkatli olduk, daha kolay çaldık.

-Zeynep öğretmenin geldiği ve şarkımızı dans ederek öğrendiğimiz dersi beğendiniz mi?

1. Öğrenci

Zeynep öğretmenle yaptığımız dersi çok beğendim. Parçayı dans ederek öğrenmek çok hoşuma gitti.

2. Öğrenci

Ben çok beğendim.

3. Öğrenci

Çok eğlenceliydi. Yapararak öğrenmede daha büyük fayda vardır.

4. Öğrenci

Çok beğendim.

5. Öğrenci

Çok beğenmişim.

-Derslerde öğrendiğimiz parça ya da ritmik çalışmayı, bazen ikili-üçlü gruplar halinde tekrar ediyorduk. Bu çalışmalar mı yoksa tek başınıza tekrar ettiğiniz çalışmalar mı güzeldi?

1. Öğrenci

Ben bir bir tahtaya çıkıp yaptığımız etkinliklerden hoşlandım.

2. Öğrenci

Grup çalışması yapmak çok eğlenceliydi. Birbirimizi daha net duyuyorduk. Diğerlerinden etkilenmiyorduk.

3. Öğrenci

Grup olarak çalışmalarımız daha zevkliydi. Ama Tek tek ya da sınıfla birlikte yaptıklarımız da zevkliydi.

4. Öğrenci

Küçük grup halinde söylemek daha iyiydi.

5. Öğrenci

Birkaç kişilik grupla çalışmak daha zevkliydi.

-Okuldaki müzik derslerimi zevkli, yoksa Perşembe günleri birlikte yaptığımız dersler mi?

1. Öğrenci

Ben keman grubu ile yaptığımız dersleri çok sevdim.

2. Öğrenci

Aslında değişiyor. Bazen müzik dersleri eğlenceli oluyordu. Bazen de keman dersleri. (soru yanlış anlaşılmış.)

3. Öğrenci

Okuldaki derslerimiz de zevkli ama ben keman çalmayı çok seviyorum. Burada keman için bir şeyler yaptığımız için, bizim yaptığımız dersleri daha çok seviyordum.

4. Öğrenci

Okuldaki derslerimiz genelde güzel geçmiyor, sınıf kalabalık olduğu için, dersi hemen geçiştirmek isteyen kişiler olduğu için, perşembe günkü derslerimiz daha güzel geçiyordu. Yani küçük grupla daha güzel ders oluyor, kalabalık sınıfta dersler güzel olmuyor.

5. Öğrenci

Aslında ikisi de zevkliydi ama genelde Perşembe dersleri daha zevkli geçiyordu.

-Birlikte yaptığımız müzik derslerinde her konuyu net olarak öğrendiğini düşünüyor musun? Şu anda sorsam hatırlayabilir misin?

1. Öğrenci

Ben her konuyu net olarak öğrendiğimi düşünüyorum.

2. Öğrenci

Evet, öğrendiğim her şeyi hatırlayabilirim.

3. Öğrenci

Her şeyi hatırlayabilirim.

4. Öğrenci

Evet, hatırlayabilirim.

5. Öğrenci

Öğrendiğimi düşünüyorum, her şeyi söyleyebilirim.

-Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

1. Öğrenci

Yok. Zaman geçtikçe keman çalmayı daha çok sevmeye başladım.

2. Öğrenci

Pek söyleyeceğim bir şey yok. Yalnızca keman çalmayı çok sevdim.

3. Öğrenci

Keman çalmayı çok sevdiğim için dersler gerçekten çok zevkli geçiyordu. Keman için bir şeyler yapmak, hele birde çok seviyorsanız daha büyük bir zevk, daha büyük bir ayrıcalıklmış gibi hissediyorsunuz kemani.

4. Öğrenci

Yok, keman çalmak çok güzeldi, bunu söyleyebilirim.

5. Öğrenci

Göstererek öğrenme, birebir ilgi kurma bizim öğrenmemiz için daha yararlı oldu. Birebir yani, sizin kitaptakini yazıp defterlere geçirin şeklinde değil de onları

bizim yaparak öğrenmemiz, daha iyi öğrenmemize sebep oldu. Keman derslerimiz de çok zevkliydi.

-Görüşmede söyleyemediğin ancak aklına sonradan gelenleri eklemek istediğin şeyleri bir kaç cümle ile yazarak getirebilir misin?

1. Öğrenci

Ben müzik derslerinde keman çalmak ile ilgili daha çok bilgi öğrendim. Keman çalmak zor bir iş. Müzik ile ilgilenmek bana çok şeyler kazandırdı. Müzik derslerinden sonra keman çalmaya başladığımda daha çok bilgimin olduğunu fark ettim. Okulda yaptığım çalışmalar bana çok yaradı. Keman çalmaktan mutluluk duydum.

2. Öğrenci

Çoğunlukla yaptığımız dersler çok eğlenceliydi. Müzik dersinde yaptığımız bazı etkinlikler keman çalmamızı kolaylaştırıyordu. Grup çalışmaları yaparak hem eğlenip hem de öğrendiğimizi düşünüyorum. Ayrıca keman derslerinde nota bilgimin de geliştiğini düşünüyorum.

3. Öğrenci

Keman dersleri gerçekten çok zevkli geçiyordu. Ben keman çalmayı çok sevdiğimden dolayı, keman derslerinde kendimi ayrıcalıklı gibi hissediyorum. Ayrıca Zeynep öğretmen ile yaptığımız ders de gerçekten çok zevkliydi. İnsanın bir şeyi yaparak öğrenmesi çok güzel.

4. Öğrenci

Bence keman dersleri zevkliydi ve öyle olmaya devam edeceğini düşünüyorum. Perşembe günleri dersten sonra kaldığımız için bazen sıkılıyorduk ama bu dersler bizim için çok yararlı oluyordu. Açıkçası keman çalmamızı kolaylaştırıyordu. Keman çalışmalarında eğlenerek öğreniyorduk. Gün geçtikçe hepimiz daha iyi çalmaya başladık.

5. Öğrenci

Keman çalmak benim için çok güzel bir duygu. Aklıma ilk gelen çalgı aleti keman. Evde yalnız kaldığım zamanlarda hep keman çalarım. Bana bir müzik aleti çalıyor musun diye sorduklarında övünerek keman çaldığımı söylüyorum.

23 Mayıs 2008 Cuma Tarihli Konser Programı



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
Ve
İZMİR ÖZEL YÖNELİŞ KOLEJİ

**ÖZEL YÖNELİŞ
KOLEJİ
KEMAN SINIFI
ÖĞRENCİLERİ**

Övgü KILIÇ

Eda TUĞRAN

Gülce GÖRGÜLÜ

Bilgesu ERSEZEN

Utku BUDAK

Hülya Ecem ZENGİN

Deniz KIZILELMA

Singee ŞEKERCİSOY

Ege YURDABAK

Pinar KURTULUŞ

Selin USLU

Elif ATAK

Ece TUĞRAN

D. Berfin SEVER

ORKESTRA ÜYELERİ

I. Keman

Zeynep ÇELEN (Başkemancı)
Didem KARŞIYAKALI
M. Can ÖZALTAN
Selin ULUDAĞ
İrem DELİGÖZ
Acele ŞAHİN
Mevlâde KINA
Özlem ÖZYURT

II. Keman

G. Selin TAŞKIN
Dilara BAYAZIT
Begüm KÜÇÜKTÜZGEN
C. Birsen YANIK
Ertuğrul KAŞIKARA
Seçil ERDOĞMUŞ
Ali EMSEN
Yahya DİNÇTOPAL
A. Merve DOLAPÇI

Viyola

Ege ERMİN
Begüm ÖZTAN
Gül UYSAL
Osman PALABYIK
Çağdaş ÖZEN

Viyolonsel

Evin ERDEN
Seda İNCE
Emre ZEYTİNCİ
Özgün YURT
Mert GÜNDÜZ

Kontrbas

Fabri ÖGÜNÇ

**YAYLI ÇALGILAR
ORKESTRASI
KONSERİ**

Orkestra Şefi

Öğr. Gör. Kemal YILDIRIM

Başkemancı

Zeynep ÇELEN

Yer: İzmir Özel Yöneliş Koleji Amfi Tiyatrosu
Tarih: 23 Mayıs 2008 Cuma
Saat: 18.30

Program

W. A. Mozart.....Si Bemol Major Divertimento

-Andante
-Allegro di molto
-Allegro assai

A. Piazzolla.....Libertango

H. Gunter Heuman.....Birthday Serenade*

Theme

1. Waltz
2. Tango
3. Mazurka
4. Bavarian Dance
5. Minuet
6. Cha-cha-cha
7. Minor
8. Polka
9. Rumba
10. Ragtime
11. Boogie-Woogie
12. Rock'n' roll
13. Turkish Dance

*Düzenleme
Orkestrama katılımlarından dolayı Sayın Fabri Öğünç'e teşekkür ederiz.

Kemal YILDIRIM

1964 yılında doğdu. 1982 yılında DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne girdi ve Prof. H. Tahsin KILIÇ'ın Ana Çalgı Keman öğrencisi olarak 1986'da mezun oldu. 1987 yılında DEÜ, Güzel Sanat Dallar Bölümü Müzik Okutmanlığı ile göreve başladı.

1989 yılında da DEÜ BEF Müzik Eğitimi Bölümüne Öğr. Gör. olarak atandı. 1995 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 1984 yılında Hüseyin ÜNAL'ın yönetiminde kurulan İzmir Amatör Oda Orkestrası ve onun devamı olan İzmir Müzik Dostları Orkestrasında uzun yıllar görev aldı. Doktora eğitimi sürmekte olan Yıldırım, 1999-2007 yılları arasında, Buca Eğitim Fakültesi Akademik Orkestrası'nda da I. Keman üyeliği ve başkemanlık görevini yürüttü.

Birçok konser, festival ve yarışmada, solist, icracı ya da jüri üyesi olarak görev aldı. Bir kısmı değişik konserlerde seslendirilen 'Orkestra', 'Orkestra - Solo Keman', 'Orkestra - Halk Müziği Çalgıları' için düzenlemeleri bulunmaktadır.

2005-2006 öğretim yılından bu yana Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yaylı Çalgılar Orkestrasının şefliğini yapmakta, keman ve orkestra derslerini okutmaktadır.

Hans-Gunter HEUMAN "Birthday Serenade"

Happy Birthday şarkısı üzerine çeşitlenmelerden oluşan "Birthday Serenade", Heuman tarafından solo piyano için yazılmıştır. Ezgi her çeşitlemede yeni bir dans biçiminde sunulmuş, sunulan dansın en popüler örneklerine göndermeler yapılmıştır. Eser K. Yıldırım tarafından yaylı çalgılar orkestrasına uyarlanmış ve aynı yaklaşımla son çeşitleme olan "Turkish Dance" eklenmiştir.

BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

1973 - 1974 Eğitim Öğretim yılında İzmir Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü adı ile müzik öğretmeni yetiştirmeye başlayan kurum, İzmir Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü (1978) ve Buca Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü (1982) olarak eğitim hizmetine devam etmiştir.

Eğitim Fakültesinin yeniden yapılanması programı çerçevesinde 1998 - 1999 öğretim yılında DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı adını alan birimde; çalgı eğitimi, ses eğitimi ve müzik kuramı ayrılmış olarak lisans düzeyinde öğrenim yapılmaktadır.

1992 - 1993 öğretim yılından bu yana lisansüstü düzeyde eğitim ve öğretim programları da uygulanmaktadır. Bu eğitim ve öğretim programları gerek kurumun, gerekse başka kurumların akademik yapılanmalarına katkıda bulunmaktadır.

Ek-11

04 Haziran 2008 Perşembe Tarihli

Konser Programı



ÖZEL İZMİR YÖNELİŞ KOLEJİ
KEMAN SINIFI ÖĞRENCİLERİ

Konser

Hazırlayan

Kemal YILDIRIM

Piyano Eşliği

Hazan BARAK

Solistler

Övgü KILIÇ

Eda TUĞRAN

Bilgesu ERSEZEN

Utku BUDAK

Deniz KIZILELMA

Pınar KURTULUŞ

Simge ŞEKERCİSOY

Ege YURDABAK

Gülce GÖRGÜLÜ

Elif ATAK

Selin USLU

Ece TUĞRAN

Hülya Ecem ZENGİN

D. Berfin SEVER

Yer: Özel İzmir Yöneliş Koleji
Konferans Salonu
Tarih: 05 Haziran 2008 Perşembe
Saat: 18.00

Program

M. NELSON.....Parbando

Övgü KILIÇ
Eda TUĞRAN

C. BRUNO.....Moderato
Bilgesu ERSEZEN

Traditional.....Allemande
Utku BUDAK

L. BERG.....Andantino
Deniz KIZILELMA

E. ELGAR.....Andante
Pınar KURTULUŞ

W. GLUCK.....A Little Dance
Simge ŞEKERCİSOY

F. HANDEL.....Menuet
Ege YURDABAK

Traditional.....Stowey
Gülce GÖRGÜLÜ

A. BISHOP.....Desert Cowboy
Elif ATAK

H. PURCEL.....Rigaudon
Selin USLU

P. MARTIN.....Hoe Down
Ece TUĞRAN

D. BRUCE.....Spanish Violin
H. Ecem ZENGİN

A. BISHOP.....Baltimore Belle
D. Berfin Sever