

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANASINIFI ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK
ALGILADIKLARI YETERLİLİKLER
VE MÜZİK EĞİTİMİ ORTAMINA YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Yüksek Lisans Tezi

BÜLENT ALTAŞ

İSTANBUL, 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANASINIFI ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK
ALGILADIKLARI YETERLİLİKLER
VE MÜZİK EĞİTİMİ ORTAMINA YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Yüksek Lisans Tezi

BÜLENT ALTAŞ

Danışman: YRD. DOÇ. DR. JALE DENİZ

İSTANBUL, 2006

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ANASINIFI ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK
ALGILADIKLARI YETERLİLİKLER
VE MÜZİK EĞİTİMİ ORTAMINA YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Bülent ALTAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Jale DENİZ

Jüri Üyesi: Doç. Dilek BATIBAY

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ

Müzik Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL, 2006

ÖNSÖZ

Sanat, insanın var oluşundan beri kendini ifade ediş biçimlerinden birisidir. İnsanın kendini anlatma çabası sanat eserlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zaman içerisinde bu eserler ile ilgili değer yargıları, kurallar, yöntemler, teknikler oluşmuştur. Yani sanatın varlığı, eğitimini de gerekli kılmıştır.

Sanat eğitimi, kendine özgü eğitim biçimi ve yöntemleri ve yine kendi içinde dalları olan bir alandır. İnsanda kişilik gelişiminin büyük oranda yedi yaşına kadar tamamlandığını düşünecek olursak; titiz ve bilinçli bir şekilde verilmesi gereken sanat eğitiminin, okul öncesi döneme rastlayan kısmı, ayrı bir önem taşımaktadır.

Sanat dalları arasında müzik eğitimi, erken yaşlarda başlayan ve akademik yılları en uzun süren alanlardan birisidir. Çok küçük yaşlarda başlanan doğru ve amaçlı bir müzik eğitiminin, her çocukta belli bir müziksel başarı seviyesini gerçekleştireceği görüşü kabul görmüş, bunun için okullar kurulmuştur.

Sanat eğitimi ana başlığında, çocuğun müzik eğitimi ve müziksel başarısı, elbette ki eğitimciler için önemli bir hedeftir. Ancak; müziğin, sadece çocuğun müziksel başarı gösterebileceği bir eğitim alanı olmadığı, aynı zamanda çocuğun sağlıklı ve dengeli bir şekilde bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimini tamamlaması için gerekli eğitimi destekleyen, kolaylaştıran ve zevkli hale getirebilen etkili bir eğitim aracı olduğu unutulmamalıdır. Müziğin etkili bir eğitim aracı olmasının en büyük nedeni, muhatabı ile karşılaştığı an onu hemen etkisi altına alması yani müziğin kendisinin etkileyici olmasıdır. Formal eğitimin ilk aşaması olan anasınıfında da müzik çoğu zaman etkili bir eğitim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkinliği yöneten anasınıfı öğretmenlerinin de bu alanda birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde önemi yeni anlaşılmaya başlanan anasınıfı, yeni bir takım düzenlemelerle daha da yaygın ve etkin bir duruma getirilmeye çalışılmaktadır. Gittikçe yaygınlaşan ve belki de belli bir zaman sonra zorunlu eğitim içinde yer alacak olan anasınıfı eğitimi içerisinde, müzik etkinliklerini gerçekleştiren anasınıfı öğretmenlerinin de kendilerini bu alanda geliştirip, hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çabalarını arttırmaları gerekecektir. Ancak; öncelikle anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik yeterliliklerini ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşüncelerini tespit etmek gerekmektedir. Yapılan araştırma da bu amaca yöneliktir.

Araştırmacı, tez çalışması boyunca akademik yardım ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanı Sayın Yrd. Doç. Dr. Jale Deniz'e, yine akademik katkı ve yönlendirmelerinden dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e, eviri konusunda yardımlarını esirgemeyen sevgili Seda Turgut'a ve araştırmanın isminin belli olmasından son cümlesine kadar her aşamasında, her anlamda desteğini esirgemeyen tanıdığı en iyi ocuk gelişimi eğitimcisi olan sevgili eşi Aynur Altaş'a teşekkürlerini bir borç bilir.

Bülent ALTAş
2006, İstanbul

ÖZET

Bu araştırmanın amacı anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikleri, karşılaştıkları problemleri ve müzik eğitimi ortamlarına yönelik düşüncelerini tespit etmektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'da bulunan anasınıfı öğretmenleri, örneklemini ise İstanbul'un Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde bulunan 58 İlköğretim Okulu'nda görev yapan 110 anasınıfı öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen 24 soruluk bir anket araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ankette anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretiminde kendilerini yeterli bulma durumlarına, hizmet öncesi ve hizmet içi müzik eğitimi kapsamındaki değerlendirmelerine ve okullarındaki müzik eğitimi ortamlarını değerlendirmelerine yönelik sorular yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

1. Okul öncesi yaş grubu çocuklarının özelliklerini çok iyi bilen ve onlarla iletişim kurabilen, gelişimlerini gözlemleyebilen, hangi durumlarda sıkılıp hangi durumlarda sıkılmayacağını, nelere sevinip nelere üzülebileceğini bilen bir anasınıfı öğretmenin, kendisine yönelik müziksel yeterlilikleri çok olmasa da, seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilme, sesini kullanabilme, jest ve mimikleri etkili kullanabilme, çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilme ve etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikleri seçme ve şarkıyı oyunlaştırabilme becerisi gösterebilmede kendisini yeterli bulduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenleri, çocuklarla birebir ya da grup halinde iletişim ve gözlemlerinde kendilerini başarılı bulmaktadırlar.

2. Büyük oranda anasınıfında müzik eğitime yönelik kendilerini yeterli gören anasınıfı öğretmenlerinin yarısı(%50,5), kendilerini yeterli gördükleri bu donanıma lisans eğitiminde aldıkları müzik eğitiminin katkı sağlamadığını düşünmektedir.

3. Anasınıfında müzik eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katılan anasınıfı öğretmenlerinden %80'inin, katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin anasınıfında verdikleri müzik eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak katkı derecesini yeterli ya da çok yeterli bulduğu görülmektedir.

4. Anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duydukları seminer konuları (en yüksek orandan sırasıyla) müzikli drama (%68,2), yaratıcı dans/şarkılı oyun (%64,5), çalgı eğitimi (%55,5), çocuk şarkıları repertuarı (%52,7), animasyon (%40,9), ses eğitimi (%31,8), değişik materyallerden çalgı üretimi (%31,8), müzik öğretim yöntem ve teknikleri (%31,8) olarak belirttikleri görülmüştür.

5. Anasınıfı öğretmenlerinin sınıflarındaki müzik köşesinde bulunan çalgıları en yüksek orandan sırasıyla marakas (%79,1), tef (%78,2), ziller (%60), trampet ve ritim sopaları (%42,7), çelik üçgen (%41,8), blok flüt (%39,1) olarak belirtmişlerdir.

6. Anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfında müzik eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen en önemli sorun olarak %34,5 oranlarında materyal yetersizliği (müzik aleti, CD çalar, müziksel yayın vb.) ve sınıf mevcudu olduğu görülmektedir.

7. Anasınıfı öğretmenlerinin %88,1'i müzik etkinliklerinin kendisi tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Anasınıfı öğretmenlerinin, anasınıfında müzik eğitiminin kimin tarafından gerçekleştirilmesi uygundur sorusuna da %67,4 oranında müzik öğretmeni, %31,6 oranında anasınıfı öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesi uygundur dedikleri görülmüştür.

ABSTRACT

The aim of this research is to establish preschool teachers find themselves competent in music, problems they meet and their thoughts about music education environments.

Survey model was used in this research. Research universe is the preschool teachers in Istanbul and sample is 110 preschool teachers who are working 58 primary schools in Kadıköy, Maltepe and Kartal counties in İstanbul.

According to research aim, a questionnaire containing 24 questions was developed for collecting data by the researcher. In the questionnaire there are questions for preschool teachers if they find themselves competent in music education, and content of music education in preservice and inservice training program estimations and their estimates about their own schools music education environments.

According to research results:

1. Preschool teachers, who know preschool age groups characters and communicate with them, observe their growth, know when they are bored and what they like and don't like, find themselves competent in to make preschool age groups sing suitable for level and subject, use their voice, gesture and mimic, observe children musical development and choose qualified music for activities, have an ability of playing songs as they were a game although they don't have musical abilities.

Preschool teachers find themselves successful at communicating with children one-to-one or in a group.

2. 50,5 % percent of preschool teachers, who find themselves competent in music education, think they don't take advantage of their own music education during their pre-service education.

3. 80 % preschool teachers, who join in the seminar provided direct or indirect contribution for music education, find this inservice training program useful or very useful contribution to music lessons that they teach in the preschool classroom.

4. The topics of the seminars which are needed by preschool teachers for music education are (from the highest value) musical drama (68,2 %), creative dance/play with singing (64,5%), instrument training (55,5%), children songs repertory (52,7%), animations (40,9 %), voice training (31,8), production of instruments from different materials (31,8%), techniques and methods of music education (31,8 %).

5. Preschool teachers' music instruments in the music part of the classroom numerically from the highest value marakas (79,1%), tambourine (78,2%), bells (60%), side drum and rhythm sticks (42,7%), steel triangle (41,8%), flute (39,1%).

6. From preschool teachers point of view; the most important problems that influence the music education negatively are inadequate for the material (music tools, cd player, musical publishing etc..) 34,5% and population of the classroom.

7. The 88,1% of the preschool teachers indicate that musical activities are performed by themselves. An answer for "which teachers are suitable for music education in the preschools" is as follows; 31,6 % preschool teachers give the answer that music education must be given by preschool teachers. On the other hand, 67,4% of the preschool teachers advocate that music education must be given by music teachers.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem.....	2
1.4. Sınırlılıklar.....	3
1.5. Sayıtlar.....	3
1.6. Tanımlar.....	3
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. Kuramsal Kaynaklar.....	5
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	5
2.1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi.....	7
2.1.1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	10
2.1.1.3. Anasınıfı Yaş Grubu Çocuklarının Özellikleri.....	13
2.1.1.4. Anasınıfı Programının İçeriği.....	14
2.1.1.4.1. Rutin Etkinlikler.....	14
2.1.1.4.2. Serbest Zaman Etkinlikleri.....	15
2.1.1.4.3. Yapılandırılmış Grup Etkinlikleri.....	15
2.1.1.5. Fiziki Koşullar ve Eğitim Ortamı.....	17
2.1.1.6. Okul Öncesi Eğitimsi Yetiştiren Lisans Programları.....	18
2.1.2. Çocuk ve Müzik Eğitimi.....	22
2.1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Müziksel Gelişimi.....	25
2.1.2.2. Anasınıfında Müzik Eğitimi.....	28
2.1.2.2.1. Müzik Eğitimi İçin Eğitim Durumu Planlama.....	29
2.1.2.2.1.1. Müzik Köşesi ve Müzik Eğitimi Ortamı.....	31

2.1.2.2.1.2. Tekerleme ve Saymacalar.....	32
2.1.2.2.1.3. Ses Dinleme ve Ayırt Etme Çalışmaları.....	33
2.1.2.2.1.4. Yaratıcı Dans.....	33
2.1.2.2.1.5. Ritim Çalışmaları.....	34
2.1.2.2.1.6. Müzikli Öykü, Drama, Ront.....	35
2.1.2.2.1.7. Şarkı Söyleme.....	36
2.2. İlgili Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	43
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Öğretiminde Kendilerini Yeterli Bulma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	44
4.2. Anasınıfı Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Müzik Eğitimi Kapsamındaki Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	45
4.3. Anasınıfı Öğretmenlerinin Okullarındaki Müzik Eğitimi Ortamlarını Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	48
BÖLÜM V: SONUÇ, TARIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	54
5.2. Öneriler.....	61
KAYNAKLAR.....	64
EKLER.....	69
Ek 1: Araştırma Anketi.....	70

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
TABLO 1: Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Algıladıkları Yeterliliklerine Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	44
TABLO 2: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Yüksek Öğretiminizin Anasınıfı Öğretmeni Olarak Sahip Olduğunuz Müzik Öğretimine Yönelik Yeterliliklere Katkısı Ne Derecededir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	45
TABLO 3: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Doğrudan Ya Da Dolaylı Olarak Anasınıfında Verdiğiniz Müzik Eğitimine Katkı Sağlayan Herhangi bir Hizmet İçin Eğitim Seminerine Katıldınız mı?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	46
TABLO 4: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Katıldığınız Hizmet İçin Eğitim Seminerlerinin Doğrudan Ya Da Dolaylı Olarak Anasınıfında Verdiğiniz Müzik Eğitimine Katkı Derecesi Nedir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	47
TABLO 5: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duyduğunuz Seminer Konuları Nelerdir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	48
TABLO 6: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Sınıfınızdaki Müzik Köşesinde Hangi Çalgılar Bulunmaktadır?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	49
TABLO 7: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Sınıfınızda Müzik Etkinliklerinde Kullanılmak Üzere Gerekli Ses Sistemi ve Müzik Arşivi Yeterli Düzeyde midir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	50
TABLO 8: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Okulunuzda Müzik Odası Var mı?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	50
TABLO 9: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Okul Yönetiminizden Müzik Eğitimine Destek İstediginizde Yeterli Desteği Görür müsünüz?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	51

TABLO 10: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Sınıf Mevcudunuz Müzik Eğitimi Yapmak Açısından Bir Sorun Oluşturmakta mıdır?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde analizi.....	51
TABLO 11: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Anasınıfınızda Müzik Eğitiminin Niteliğini Etkileyen En Önemli Sorun Nedir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	52
TABLO 12: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Anasınıfınızdaki Müzik Etkinlikleri Tarafınızdan mı Yürütülmektedir?</i> ” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	53
TABLO 13: Anasınıfı Öğretmenlerinin “ <i>Anasınıfında Müzik Eğitiminin Kimin Tarafından Gerçekleştirilmesi Uygundur?</i> ” Sorusuna Verdikleri cevaplara Uygulanan Frekans ve Yüzde Analizi.....	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Formal eğitimin ilk aşaması olan anasınıfı, günümüzde önemi yeni yeni anlaşılan bir süreçtir. Anasınıfı yaş grubu olan 61–72 aylık çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde, anasınıfı programı daha bir önem kazanmaktadır. Bu programın en önemli amacı; çocukların beden, zihin, dil, duygusal, sosyal gelişiminin desteklenmesi için alışkanlık ve davranış kazandırmaktır. Bunu yaparken de kullandığı en önemli araç oyundur. Çocuk açısından bu sürecin tamamı oyundur. Yani bir anasınıfı öğrencisi okula geliştikten okuldan gidişine kadar kendisini küçük bölümlerden oluşan büyük bir oyunun içinde hissetmelidir/hissetmektedir. Öyle ki; okul dışında da bu oyun devam etmelidir. Bu alışkanlıklar etkinlik adı verilen oyunlar yoluyla kazandırılmaktadır. Mesela sağlık konulu bir etkinlikte amaç enfeksiyonlar ve önemini kavramak değil, ellerini yıkama davranışını kazanıp bu davranışı okul dışında da sürdürüp alışkanlığa dönüştürmektir. Bu davranışı kazandırmak için “temiz çocuk ol” şarkısını, “mikrobun ettikleri” adlı hikâyeyi, ellerini yıkayan bir çocuğun resmini boyamayı içeren etkinlikler uygulanabilir.

Bir günlük anasınıfı eğitimi programında müzik; serbest zaman etkinliklerinde sanata ait ilgi köşesi içinde müzik köşesi olarak, ana başlıklar içinde de müzik etkinliği olarak yer alır. Müziğin bir günlük eğitim planında yer aldığı zaman dilimi, öğretmen tarafından bilinçli ve verimli kullandığında davranış ve alışkanlık kazandırma amacına ulaşılır. Bu açıdan bakıldığında anasınıfı öğretmenin çocuk gelişimi ile ilgili donanımının yanı sıra müzik eğitime yönelik belirli bir yeterliliğe ve bu yeterliliği doğru şekilde kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Nitelikli bir müzik eğitimi/etkinliği gerçekleştirilmesi için bir çalgıyı kullanabilme, nota okuyabilme gibi bazı müziksel yeterliliklere sahip olması ve sahip olduğu yeterlilikleri performansa dönüştürmesi gereken (Sun ve Seyrek, 1998:39-41, Dikici Sığırtmaç, 2005:73) anasınıfı öğretmenlerinin bu yeterliliklere büyük oranda sahip olmadıkları görülmektedir. Etkili bir eğitim aracı olarak kullanılması gereken müziğin, anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik yetersizlikleri nedeniyle birçok kez şarkı söyleme etkinliği ile sınırlı kalabildiği görülmektedir. Dolayısıyla etkili bir eğitim aracı olan müzikten anasınıfı

ortamında yeterince faydalanamama gibi bir durum ile karşı karşıya gelinmektedir ki bu da daha da yaygınlaştırılması gerektiğine dair tartışmaların başlatıldığı ve olması için gerekli adımların atıldığı yaygın ve nitelikli bir okul öncesi eğitimin bir ayağının eksik kalması anlamına gelmektedir. Böyle bir durumda da “Anasınıfı öğretmenleri kendilerini müzik öğretimine yönelik ne kadar yeterli buluyorlar?” ve “Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri nelerdir?” sorularına verilecek cevap oldukça anlamlı olacaktır.

Bu araştırmanın problemi; anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterliliklerin ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşüncelerinin bilinmemesidir.

1.5 Amaç

Bu araştırmanın amacı; anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterliliklerinin ve müzik eğitimi ortamlarına yönelik düşüncelerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır

1. Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik kendilerini ne kadar yeterli buldukları konusunda görüşleri nelerdir?
2. Anasınıfı öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi müzik eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
3. Anasınıfı öğretmenlerinin okullarındaki müzik eğitimi ortamlarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Bu araştırmanın sonuçlanması ile anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamlarına yönelik düşünceleri belirlenecektir.

Araştırmanın sonuçlanmasıyla anasınıfı öğretmenlerinin düşüncelerine dayalı olarak;

1. Anasınıfı öğretmeni yetiştiren lisans programlarında yer alan müzik eğitimi dersinin içerik ve süre olarak gözden geçirilmesi,
 2. Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duydukları eğitim başlıklarının belirlenip hizmet içi eğitim çalışmalarına ışık tutması,
 3. Anasınıfı öğretmenlerinin, anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duydukları materyallerin belirlenip bu konuda tüm anasınıflarında gerekli standardizasyonun sağlanmasına yönelik çabalara ışık tutması,
 4. Anasınıfı öğretmenleri ve anasınıfında müzik eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlaması,
- açısından önemli görülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma ankette sorulan sorularla sınırlıdır.
2. Anasınıfında derse giren anaokulu öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Ankete katılan anaokulu öğretmenleri ankete samimi cevaplar vermişlerdir.

1.6 Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin – uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini (bedensel, psikomotor, zihinsel, dil, sosyal, duygusal ve ahlak gelişimi) toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral,1987:2).

Anasınıfı: 60 – 72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıf (36 – 72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004).

Anasınıfı Öğretmeni: Örgün eğitim kurumları bünyesinde bulunan anasınıfında lisans derecesine sahip okul öncesi eğitimcisi.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Kuramsal Kaynaklar

Bu bölümde okul öncesi eğitim, çocuk ve müzik eğitimi, anasınıfında müzik eğitimi konularında çeşitli kaynaklardan yararlanılarak konunun kuramsal yapısının ortaya konabilmesi amacıyla bilgiler sunulmuştur.

2.1.1 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0 – 6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan bedensel, psikomotor, sosyal – duyuşsal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği “erken çocukluk çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003:15).

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime yenileşmeye açık son derece alıcı, kendilerine özgü varlıklardır. Bunun için erken dönemde uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması son derece önemlidir (Koçak, 2001).

Çocuğun eğitimi bakımından birinci derecede önemli olan etmen grubu, çevresel etmenlerdir. Çünkü anne babadan gelen kalıtsal miras konusunda eğitimcilerin günümüz koşullarında eldeki bilgiler doğrultusunda yapabilecekleri fazla bir şey yoktur. Ancak çevresel koşulları hazırlamak, düzenlemek, düzeltmek, azaltmak ya da arttırmak mümkündür. Çocuk eğitimi söz konusu olduğunda, çevresel etmenler arasında en önemlisi çocuğun fiziksel ve sosyal çevredeki deneyimleri ile edindiği davranış ve kapasite artışıyla tanımlanan *öğrenmedir* (Önder, 2003).

Ligon (1957) çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde durmuş ve yaratıcılık gelişimini yaşlara göre incelemiştir (Ömeroğlu ve Turla, 2001’den alıntı).

Doğumdan İki Yaşa Kadar: Ligon'a göre çocuğun hayal gücü ilk yılda gelişmeye başlar. Çocuk bu dönemde nesnelere isimlerini sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez, iki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin eder. Dokunma, tatma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Çok meraklıdır. Fakat merakını kendine özgü yollarla ifade eder. Bu dönemde yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal gücü, basit oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklarla harekete geçirilebilir. Bu dönemde ana-babalara çocuklarıyla basit sözel oyunlar oynamaları ve çocuklarının kendi yarattıkları şeylere verdikleri isimleri soru sormadan kabul etmeleri önerilir. Yine kelimelerin anlam kazandığı bu dönemde çocuklarına kelime öğretmeye çalışmaktan çok, kelimelerle ilgili şarkılar söyleyebilir.

İkiden Dört Yaşa Kadar: Bu dönemde çocuk dünyayı, yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenir. Dikkat süresi kısadır ve yönlendirilmediği takdirde yaptığı etkinlikler sık sık değişir. Bağımsızlık duygusu gelişmeye başlar ve her şeyi kendisi yapmak ister. Bu durum kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar. Çevreye olan merakı hâlâ devam etmektedir. Çevreyi kendine özgü yollarla keşfederken, yetişkinleri bunaltan sorular sormayı da ihmal etmez. Yaşadığı dünyayı keşfederken onunla uyum sağlamayı da öğrenir. Bu dönemde çocuklara yapılmış oyuncaklardan çok hayal gücünü harekete geçirebilecek, değişik şekiller oluşturulabilecek bloklar veya tuz seramiği verilebilir. Yine ebeveynler çocuklarıyla içinde yaşadıkları dünyayı beraberce keşfetmelidirler. Onları kendi başlarına yapmaları için cesaretlendirmelidirler.

Dörtten Altı Yaşına Kadar: Bu dönemde çocuk ilk defa plan yapma becerisini öğrenir. Önceden bildiği oyunları ve işleri planlamaktan çok hoşlanır. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlışlığı öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar, hayali oyunda pek çok rolleri dener. Bu yaşlarda diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olur ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlar. Bu dönemde sözcük oyunları, yeni deneyimler yaratıcı sanatlar yoluyla kendine güven geliştirebilir. Çocukların yarattıkları ürünler yetişkin standartlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Bu dönemde ana-baba ve öğretmenler çocukların fikirlerine göre değerlendirmeli ve yararlanmalıdırlar

Bloom'un araştırma sonuçlarına dayalı analizlere göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına kadar oluşmaktadır. 4 Yaşından 8 yaşına kadar %30'u; 8 – 17 yaş arasında ise %20'sinin elde edildiği saptanmıştır. 18 Yaşına kadar gösterilen okul başarısının %33'ü okul öncesi yıllarında gösterilen başarı ile açıklanabilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1991:7)

Moran ve arkadaşları (1983), yaptıkları bir çalışmada okulöncesi çocuklarının daha büyük yaştaki (9–12 yaş) çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgular formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının bu sınırlandırılmış ve orijinal düşünceye izin vermeyen ilkökul eğitim programından etkilendiğini göstermektedir. Oysa okulöncesi yaş dönemindeki çocuklar bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

İnsan yaşamının ilk beş yılı, öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu ve kişiliğin temelini oluşturduğu dönemdir. Çocuğun bu dönemde karşılaşmış olduğu tüm olanaklar, en az kalıtsal özellikleri kadar önemlidir. Bu dönemde kendisini ve çevresini algılamaya başlayan çocuğun, ileride nasıl bir birey olacağı yine bu dönemdeki yaşantılarıyla belirlenir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi eğitimi, geleceğe umutlu bakabilmek için oldukça önemlidir (Güneysu, 2001:22)

İyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verilen okul öncesi eğitim, çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesini sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştırır ve onu gelecekteki yaşamına hazırlar (Aral, Kandır ve Yaşar, 1981:16). Okul öncesi eğitimin ayrıca, ailenin çocuğa karşı olan sorumluluklarını, verdiği eğitimi, tutum ve davranışlarındaki eksiklikleri gözden geçirmesine ve yeniden yapılandırmasına etki ettiği, diğer bir deyişle aynı zamanda aileyi de eğittiği gerçeği göz ardı edilemez (Oktay, 2000:92).

2.1.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Okul Öncesi Eğitim, gerekliliğine eski çağlardan itibaren vurgu yapılan bir kavramdır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk eğitimine ait düşüncelerin ilk çağda ortaya çıktığını göstermektedir.

Eflatun ve Aristo, eğitim teorisinin en önde gelen iki ismidir. Her iki düşünür de çocuğun gelişim özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitimi arama çabaları ile erken çocukluk eğitimine ilişkin ilk teorik yaklaşımın da öncüleri olmuşlardır (Oktay, 2000:42).

Asırlar sonra Erasmus (1467 – 1536), eğitimin oyun içinde verilmesini ve okul yaşamının, yedi yaşından önce başlatılmasını savunan, öğrenmede “ilgi” konusuna dikkat çeken bir eğitimcidir. Comenius (1592 – 1670), çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınmasını ve duyularının çeşitli uyarıcılarla geliştirilmesini öneriyordu (Oğuzkan ve Oral,1991:24).

Okul öncesi eğitimin kurumsallaşmasının kökeni ise 19. yüzyıla dayanmaktadır. 1800’lü yılların ilk yarısında Avrupa’da ortaya çıkan endüstri devrimi çekirdek aileyi etkilemiş, ebeveynlerin fabrikalarda uzun süreli çalışmaları sonucunda 0 – 6 yaş çocuklarının bakımı, beslenmesi ve korunması ortaya önemli bir sorun olarak çıkmıştır. Bu sorun okul öncesi eğitimin kurumsallaşmasını hızlandırmış ve Fröbel(1782 – 1852)’in öncülüğünde açılan “Kindergarten” ile de okul öncesi eğitim kurumsallaşmıştır (Arslan, 2005).

İngiltere’den Owen ve İtalya’dan Maria Montessori ile birlikte okul öncesi eğitimin teorisyenleri ve bu düşüncenin mimarları arasında kabul edilen Fröbel, “Kindergarten”ların ailenin görevlerini ve sorumluluklarını üstlenmesini, çocukların buralarda koruma altında olmaları yanında eğitim-öğretim görmesini istiyordu (Arslan, 2005).

Fröbel, eğitim üzerine düşüncelerini topladığı, “İnsanın Eğitimi” (1826) adlı yapıtında, eğitimin, özgürlük ortamında, ilgi ve istekler doğrultusunda uygulanması gerektiğini savunmuştur. Bireysel ayrılıklara dikkati çekmiş ve gelişimin devamlılığı ilkesini vurgulamıştır (Oğuzkan ve Oral,1991:26).

Zaman içinde bu düşünceler Fröbel’in şahsi düşünceleri olmaktan çıkıp daha da gelişen ve genel kabul gören eğitim ilkeleri olarak benimsenmiştir.

Çocuk eğitimi konusunda büyük katkılarda bulunmuş bir diğer eğitimci de, asıl mesleği tıp doktorluğu olan ünlü İtalyan eğitimci Maria Montessori’dır (1870 – 1952). Onun çalışmaları, sağlıklı çocuklar için olduğu kadar, zihnen sakat ya da geri kalmış çocukların eğitim yöntemlerinde de büyük değişmelere neden olmuştur. Montessori’ye göre “eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfedilmesi ve özgürleştirilmesidir. Karşılaştığı ilk

sorun doğrudan doğruya çocuğun varlığı ile ilgilenmek, ikincisi de olgunluğa doğru ilerlerken, ona gerekli yardımı sağlamaktır. Demek oluyor ki çocuğun gelişimi için uygun ortam hazırlanmalı, engeller en aza indirgenmeli ve çocuğun enerjisini geliştirecek faaliyetler için gerekli ortam sağlanmalıdır. Yetişkinler de çocuğun çevresinin bir parçası olduğuna göre, onlar da kendilerini çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlamalıdır. Çocuğun bağımsız faaliyetlerini köstekleyici hiçbir engel olmamalıdır. Yetişkinler çocuğun olgunlaşmasına yardımcı olacak faaliyetleri onun adına yürütmeye kalkmamalıdır.” (Chazan, Laing ve Jackson,1971. Aktaran: Oktay, 2002:51-52).

Frobel ve Montessori'nin ardından, değişik ülkelerde, benzer okul öncesi eğitim kurumlarının açılmaya başlandığı görülmektedir. İlk yuva 1908'de Londra'da Margaret Mc Millan tarafından açıldı. Kardeşi Rachel ile birlikte açtıkları bu kurumda, ilk uygulamaları, kentin yoksul bir çevresinde, beş yaşın altındaki çocukların, sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesi doğrultusunda idi. Çocukların, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin sağlıkla ilişkisini gözleyen Mc Millan kardeşler, bu konudaki eğitsel etkinliklere, sonraki yıllarda ağırlık vermişlerdir (Oğuzkan ve Oral, 1991:27)

Russel 1926'da yazdığı “On The Education” adlı eserinde şöyle demektedir:

Bugün ana – babaların toplumdaki konumuna göre iki okul vardır. Zengin çocukları için Frobel okulları ve Montessori okulları, çok yoksul çocuklar için de küçük sayıda anaokulları vardır. Bu ikincilerin en ünlüsü Bayan Mc Millan'ınkidir. Zengin çocukları için olan okullardan hiçbirinin Bayan Mc Millan'ınki kadar iyi olduğunu sanmıyorum. Bunun bir nedeni onun okulunda daha çok öğrenci oluşu, bir nedeni de Bayan Mc Millan'ın orta sınıf titizliğinin öğretmenler üzerinde yarattığı aşırı ilgi ve telaştan etkilenmemiş oluşudur (Russel, 2001:155).

Piaget (1896 – 1980), çocuğun zihinsel gelişimini incelemiş, yaptığı çalışmalarda çocuk gelişiminde fiziksel olgunlaşma kadar çevrenin de etkili olduğunu ifade etmiştir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003:18).

İlk yıllarda, yuva ve anaokullarının pek çoğu üniversite ve kolejlerin laboratuvar okulları olarak açılmıştır. 20. yüzyılın başlarında sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitime katkıda bulunmuştur (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003:17). Ancak ortaya çıkışları çok eski tarihlere rastlansa da, Avrupa Ülkelerinde okul öncesi eğitimin genişlemesi ve yaygınlaşması 1960'lı yıllarda olmuştur Bu durumu bu ülkelerin

ekonomik gelişme, genişleme ve büyümeleri ile bağlantılı ele almak ve yorumlamak gerekmektedir (Arslan, 2005).

2.1.1.2 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Ülkemizde kurumsal erken çocukluk eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan sıbyan mektepleri gösterilmektedir. Belgelerde *Dariıttalim*, *Mektep*, *Mektephane*, *Muallimhane*, *Darulilm* şeklinde geçen ilköğretim düzeyindeki bu okullara halk *Mahalle Mektebi* ve *Sıbyan Mektebi* derdi (Akyüz, 1994:72).

Sıbyan okullarında çocuklar, parasız okudukları gibi aynı zamanda bedava yer ve içerler; üstelik de hem gündelik, hem de elbise alırlardı. Hatta senede bir defa geziye götürülürlerdi (Koçer, 1987:8)

Çocuklar 4-5 yaşlarında “*amin alayı*” denilen tören ile ilk okula başlarlardı. Kitle öğretimi yapan *Sıbyan Okulları*, imparatorluğun parlak devrinde zamanın ihtiyaçlarına cevap verebiliyordu. Diğer kurumlarda olduğu gibi bu kurumlar da kendilerini yenileyemediler ve işlevlerini yitirdiler. II. Mahmut devrinde ıslahat çalışmaları yapılmak istense de bu uygulama İstanbul dışında geçerli olmamıştır. II. Abdulhamid devrinde 1876 anayasası hazırlanırken ele alınmış ve anayasaya konulan bir madde ile İlköğretim mecburiyeti getirilmiştir. Avrupa ülkelerinde de aynı tarihte İlköğretim mecburiyetinin anayasa metinlerine girdiği görülmektedir. Bu mecburiyetin konmasıyla kız ve erkek çocukların eşit şekilde eğitim imkanlarından yararlanması hukuken temin edilmiştir. Yine bu devirde İlköğretim “*Mekatib-i Sıbyaniye*” ve “*Mekatib-i İptidaiye*” olmak üzere iki kısma ayrılmıştı. 1882’den sonra *Maarif Nezareti* (Eğitim Bakanlığı) bu ikiliği kaldırmak için ağırlığı iptidai okullarına kaydırmaya başlamıştır. Böylece sıbyan okulları taraftarlarının İlköğretimin modernleşmesine karşı gösterdikleri direnme de zayıflamaya başlamıştır (Kodaman, 1980:100-102,116-117).

Osmanlı döneminde yerli halk için olmamakla birlikte azınlıklar ve yabancılar için büyük kentlerde anaokullarının açıldığı görülür. 1913 – 1917 yılları arasında İmparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokulları açılmıştır. Bu dönemde gerek özel, gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu, uygulanan eğitim yöntemleri (Fröbel yöntemi bunlar içerisinde öne çıkmaktadır) ve buna göre yetişmiş öğretmen bulmada güçlük çekilmesidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Emrullah Efendi'nin nazırlığında 1913 yılında çıkarılan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu) ile anaokullarının ülkenin her yerine yaygınlaştırılması emredilmiştir. Bu kanunda Ana Mektepleri ve Sıbyan Sınıfları'nın ilköğretime bağlı olduğu belirtilmiştir. Tedrisat-ı İptidaiye Kanununda adı geçen “ana mektepleri”ne öğretmen yetiştirmek üzere 1915 yılında İstanbul'da “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. Öğretim süresi bir yıl olan bu okulda, Türkiye'de ilk olarak okul öncesi eğitim alanı için öğretmen eğitimi çalışmaları başlamış; ancak 370 kadar mezun veren bu okul 1919 yılında kapanmıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Osmanlı döneminde kadının iş hayatında fazlaca yer almaması, çocukların bakım ve eğitiminden kadınların sorumlu olması, açılan okulların paralı olması nedeniyle okul öncesi eğitim kurumları hızla yaygınlaşmamıştır (Koçak, 2001).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir değişiklik olmamıştır. İlkokula bağlı olan ve 1925 ve 1930'da çıkarılan iki tamim (genelge) ile kapatılan anaokullarının yerine, fabrikalarda ya da zirai işlerde annesi çalışmak durumunda olan ve bakacak kimsesi olmayan çocukların yoğun olduğu illerde yeterli bütçe var ise açılması kararlaştırıldı. 1932 yılında İstanbul'da bu amaçlı bir çocuk yuvası açılmıştır. Okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu, Cumhuriyet Dönemi'nde ilk kez 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda, “aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği” şeklinde belirtilmiştir. Ancak 1974'teki IX. Milli Eğitim Şurası'na kadar bu anlamda somut bir gelişme olmamıştır. Bu Şura'da okul öncesi kurumlarının amaç ve görevleri belirlenerek bağımsız anaokulları kurulacağı gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci kademesine bağlı anasınıfları olarak açılacağı de belirtilmiştir (Oktay, 2000:83–85).

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları birçok bakanlık ve aynı bakanlıkta farklı genel müdürlüklere bağlı olarak faaliyet göstermektedir. 1992'de ilköğretim bünyesinde yer almaya başlayan anasınıfı okul öncesi eğitimin de son aşamasıdır (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003:4). Okul Öncesi Genel Müdürlüğü 3797 sayılı kanunla 1993 yılında kurulmuştur (Koçak, 2001). Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitim genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2002):

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin çoğunda, okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişin şekillendirilmesi konusunda bir tartışma sürdürülmektedir. Bazı üye ülkelerde sorunun yapısal uyumlarla çözümlenmesi denenmiştir. Örneğin, Hollanda ve Danimarka'da okul öncesi sınıfların ilköğretimlerde sınıflandırılması denenirken, Fransa ve bazı üye ülkelerde okul öncesi eğitimin son yılının ilköğretimin birinci sınıfıyla ayrı bir eğitim basamağında birleştirilmesi denenmiştir. Diğer çözüm girişimlerinin temelinde, ilkokulun ilk sınıflarında daha çok oyuna dayalı ders planlarına yönelmeye çaba gösterilmesi bulunmaktadır. Almanya'da ders içeriklerinin devamlılığına önem verilirken, Belçika, (flaman topluluk) ve İspanya'da ailelerden daha fazla yararlanma ön planda tutulmaktadır. Özellikle Lüksemburg'da ebeveynlerin birlikte katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun okula gitmesi tespit edildiğinde, eğer ebeveynler çocuklarının henüz yeterince olgunluğa erişmediğini düşünürlerse, çocuğun ilkokuldan aşağıya gönderilmesini talep etmektedirler (Arslan,2005).

Avrupa'da okul öncesi eğitimin, eğitim sistemi içindeki yerine baktığımızda; zorunlu eğitime başlangıç İngiltere'de 5, Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz ve Yunanistan'da 6, Danimarka, Finlandiya ve Türkiye'de 7 yaş olarak görülmektedir (Oktay, 2000).

Ayrıca, ülkemizde bazı akademisyenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının öncülüğünde, temel eğitime başlama yaşının yedi yaştan önce olması için başlatılan kampanyaların ciddi bir kamuoyu oluşturması da okul öncesi eğitimin gerekliliğinin anlaşılması adına sevindirici bir gelişmedir. Bu anlamda 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm anasınıflarının ikili eğitime geçecek olması da okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve daha çok çocuğa verilmesine olanak sağlanması açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

2.1.1.3 Anasınıfı Yaş Grubu Çocukların Özellikleri

Anasınıfı yaş grubu içine giren beş yedi yaşları arasında çocuk bir sanatkar gibidir. Kültürel sembollerle oynamaktan zevk alır. Onları kendi düşündüğü ve hissettiği biçimde formüle eder. Hikayeler yaratır, resimler çizer, çeşitli yaşam biçimlerini dramatize eder. Bu yaş dönemlerindeki çocuklar kendi yetenekleriyle kendi kişiliklerini yaratmaya başlamaktadırlar. Daha önce kendini başkalarından farklı görmezken, bu yaşlarda kendini ayrı bir kişi, başkalarını da ayrı kişiler olarak görmeye başlarlar. Başkalarının söylediklerini ve yaptıklarını dikkate alırlar. Kendi planlarını, korkularını, ihtiyaç ve beklentilerini tartışır. Çocuğun iletişimindeki gelişme onun bu fonksiyonunu kolaylaştırır. Çocuk bu dönemde kendi kişiliğini şekillendirmeye başlamıştır (Argun, 2004:50-51)

Bu dönemde çocukların kişilik yapısı ortaya çıkmaya başlar. Çocuk kendi kültüründeki sembollerini öğrenmiştir. Bu yaşlardaki çocuklar, düşsel bir dünyanın gerçek yaratıcılarıdır. Hikayeler anlatıp, resimler çizmekte ve çeşitli yaşam biçimlerini dramatize etmektedirler (Demirel, 1999. Aktaran: Argun, 2004)

Altı yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişiminin kritik dönemlerinden biridir. Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun, bu yaşın ortalarına doğru değişmeye, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkat çeker. Altı yaş çocuğu bedenini daha iyi kontrol edebilir. Koşmak, kaymak, müzik eşliğinde dans etmek ve şarkı söylemekten hoşlanır. Kendi kendine giyinip soyunabildiği gibi, kendi kendine tuvaletini yapmayı, hatta kendi kendini temizlemeyi başarır (Oktay, 2000:122).

Altı yaş çocuğu tembelle, kararsız bir görünüm sergilemekle beraber değişmekte olan bir çocuktur. Bu yaşta bedensel ve psikolojik nedenlerle meydana gelen değişiklikler (süt dişlerin dökülmesine, orta kulak iltihabına, burun ve boğaz hastalıklarına en sık bu yaşlarda rastlanır) dikkati çeker (Yavuzer, 1995). Bu yaş grubunun davranışlarında gelgitler vardır, bir an heyecanlı iken aniden üzgün, içe dönük olabilir. Buna benzer, bir an uyumlu iken bir anda uyumsuz, geçimsiz olabilir (Gabriel, 1969:222, Morgül, 1995'ten alıntı). Karşı cins ile bedensel farkını bilir, kız erkek ayrımları yapar, oyunlarında bu ayrıma göre rol almak ister (Morgül, 1995:102)

2.1.1.4 Anasınıfı Programının İçeriği

Anasınıfları; ortak eğitim programları uygulanmasına rağmen özel anaokullarından farklı olarak, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve T.C. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan eğitimde fırsat eşitliği ilkesini gerçekleştirmek amacını da taşımaktadır. Anasınıfları; anaokulları, kreş, yuva, çocuk kulüplerinden farklı olarak örgün eğitim kurumunun bir parçası olması gereğince tam gün ya da yarım gün eğitim vermektedirler. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 16.05.2006 tarihli B.08.0.OÖG.0.07.01.03–321/1472 sayılı “Anasınıflarında uygulanacak eğitim şekli” konulu yazısında 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm anasınıflarında, okulun öğretim şekline bakılmaksızın ikili eğitime geçileceği kararlaştırılmıştır.

Yarım Gün Eğitim Yapan Anasınıfı Günlük Zaman Çizelgesi (Okul Öncesi Eğitim Programı ve Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği, 2004)

SAATLER		EĞİTİM DURUMU VE ETKİNLİKLER
SABAHA SAATLER (08.00 – 13.15)	ÖĞLE SAATLER (13.15 – 18.30)	
08.00 – 09.45	13.15 – 15.00	Okula geliş, hazırlık ve serbest zaman etkinlikleri (ilgi köşelerinde oyun)
09.45 – 10.15	15.00 – 15.30	Toplanma, kahvaltı ve temizlik
10.15 – 13.00	15.30 – 18.15	Eğitim Durumu – Etkinlikler (Türkçe Dil / Oyun / Müzik / Sanat / Okuma Yazmaya Hazırlık / Fen Doğa / Drama)
13.00 – 13.15	18.15 – 18.30	Eve gidiş hazırlıkları

2.1.1.4.1 Rutin Etkinlikler

Günlük etkinlik programında okula geliş – gidiş, toplanma, temizlik, kahvaltı, yemek, tuvalet ve dinlenme gibi zamanlara her zaman aynı saatlerde yer verilir. Rutin etkinlikler sayesinde öğretmen, daha çok çocuklarda Özbakım ve sosyal becerileri geliştirici davranışları kazandırmak için doğal olarak kullandığı etkinliklerdir (Acun ve Bulgur Erten, 1993:34).

2.1.1.4.2 Serbest Zaman Etkinlikleri

Serbest zaman etkinlikleri, programın ilk etkinliğidir. Çocukları diğer etkinliklere ve güne hazırlama özelliği taşıdığı için mümkün olduğunca programdaki yeri değiştirilmemelidir. Serbest zaman etkinliklerine ayrılan sürede esnek olunmalıdır. Serbest zaman etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başladığı işi sonuçlandırma konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden- sonuç bağlantıları kurma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Serbest zaman etkinliklerinde öğretmen, günlük eğitim programında yer alan hedefleri ve kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmek için sınıfta ilgi köşeleri düzenler. Serbest zaman etkinlikleri süresince çocuklar ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiş olan ilgi köşelerinde oynayarak öğrenirler (Acun ve Bulgur Erten, 1993:34). Bu köşeler; sanat etkinlikleri köşesi, kitap köşesi, evcilik köşesi, blok köşesi, fen-doğa ve matematik köşesi, müzik köşesi, kukla köşesi, eğitici oyuncak köşesi, kostüm ve aksesuar köşesi ve ayrıca hedef ve kazanılması beklenen davranışlar ile araç olarak seçilen konuya bağlı olarak düzenlenen geçici ilgi köşeleridir. Öğretmen, ilgi köşelerinin tamamına yer vermeye özen göstermelidir. Ancak; küçük mekanlarda ilgi köşeleri dönüşümlü olarak kullanılabilir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003)

Sanat etkinlikleri çocukların bireysel ya da gruplaşarak sanatsal faaliyetlerde bulunmalarınıdır. Bu etkinlikler yağırma maddeleri ile çalışma, kağıt çalışmaları, boya çalışmaları ve artık materyallerle çalışmalar şeklinde çeşitlendirilebilir.

2.1.1.4.3 Yapılandırılmış Grup etkinlikleri

Öğretmen rehberliğinde yapılan bu etkinlikler; Türkçe dil etkinlikleri (anadil etkinlikleri), oyun etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen-doğa ve matematik etkinlikleri, drama etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kapsar.

Türkçe dil etkinliklerinde; çocukların kendi kültürlerinin dil yapısına uygun bir şekilde dil gelişimini desteklemek amacıyla hikaye öncesi etkinlikler (tekerleme, bilmece, parmak oyunu, sohbet), farklı tekniklerle hikaye anlatma (kukla ile, hikaye kitabı ile, hikaye kartları ile, vb.) ve hikaye sonrası etkinlikler (dramatizasyon, hikaye oluşturma, hikayeye başlık koyma, vb.) yapılır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Oyun etkinliklerinde; kazanılması beklenen davranışları gerçekleştirmek için bilinen oyunlar ya da öğretmenin özgün olarak tasarladığı oyunlar tüm gurubu kapsayacak şekilde oynanır (Oğuzkan ve Oral,1991).

Müzik etkinlikleri, günlük eğitim programında bulunan tüm etkinliklerin içerisinde kullanılabilen bir etkinliktir. Örneğin toplanma ve temizlikte el yıkamaya giderken temizlikle ilgili bir şarkı söylenebileceği gibi dramada çocukların ilgisini çekmek için ritmik saymacalar ve ritmik/melodik tekerlemeler kullanılabilir (Oğuzkan ve Oral,1991).

Fen-doğa ve matematik etkinliklerinde çocukları gözlem yapmaya, araştırma, inceleme ve keşfetmeye yönelten etkinlikler yapılır. Gezi-gözlem, deney, hayvan besleme, bitki yetiştirme, koleksiyon yapma fen doğa ve matematik etkinlikleridir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Drama etkinliklerinde çocuklarla birlikte tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir kavram, bir olay, bir durum, bir davranış, bir duygu; kostüm, aksesuar, maske, makyaj, vb. kullanarak yeniden canlandırılır. Bu etkinlik ile birlikte çocuklar yaparak, yaşayarak öğrenme modelini gerçekleştirmiş olurlar (Önder, 2003).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların günlük planda hedeflenen davranışlara, kavram gelişimlerine, eşleştirme gruplama, sıralama, ilişki kurma, farklılıklar ve benzerlikleri ayırt etme, olay sıralama, parça – bütün çalışmalarını içeren etkinliklerdir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003).

Tüm program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar. Bu nedenle 20. yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her etkinliğin ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. “Çocuk Merkezli Tasarım”ın savunucuları, öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için aktif duruma geçirilmesini öne sürmüşlerdir. Onlara göre öğrenme, öğrencinin yaşantısından ayrılmamalıdır, ikisi birbiri ile bağlantılıdır. Öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ön plandadır. Taba'nın “kişi yaşadığını öğrenir” görüşü, bu yaklaşımın ana düşüncesidir. Sadece aktif, hedeflere dayalı ve deneyim içerisine kök salan öğrenme, istenilen davranışlara dönüşebilir (Demirel, 1998:159-160).

Etkin öğretmen modelinde, öğretmen *çocuğun oyun arkadaşıdır*. Oyun çocuğun dünyasında sahip olduğu en doğal, en zengin öğrenme ortamıdır. Oyun arkadaşı ise, en içten duygularını paylaştığı, en zengin deneyimleri yaşadığı, en sadık dostudur (Tuğrul, 1993).

Belirlenen hedef ve hedef davranışlara, ancak çocukları aktif kılan yani onlara *öğrenmeyi öğreten* bir eğitim programı ile başarılı bir şekilde ulaşılabilir. Bunun gerçekleşebilmesi için, en önemli öğenin öğretmen olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır. Bu da öncelikle, çocuklara özgür bir eğitim ortamı hazırlamasıyla mümkün olabilir. Öğretmen, alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalı, özellikle de çok iyi gözlemci olmalıdır. Öğretmen ancak bu şekilde çocukları daha iyi tanıyarak, onların ruhsal sorunlarını ve davranış problemlerini erken tespit etme olanağı bulabilir. Böylelikle okul – aile ve gerektiğinde uzman kişi işbirliği ile bu problemlere çözüm bulmak kolaylaşmaktadır (Marzollo ve Trivas, 1987:55-62. Aktaran: Kandır, 2001)

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekmektedir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. (Demirel, 1998:159-160).

2.1.1.5 Fiziki Koşullar ve Eğitim Ortamı

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları; ulaşımı kolay, trafikten uzak, sakın ve sessiz, mezarlık, uçurum, fabrika, atık su tesisleri gibi yerlerden uzak, geniş bir bahçede, güneş gören açık bir alanda olmalıdır (Acun, Bulgur Erten. 1993). Binanın okul öncesi eğitim merkezi amaçlı yapılmış olması idealdir. Ancak bu koşullar anasınıfı için söz konusu değildir. Çünkü anasınıfı örgün eğitim kurumu olan ilköğretim binasının içinde ya da bahçesinde yer alır. Aynı bahçeyi ve binanın diğer bölümlerini (tuvalet, lavabo, yemekhane, laboratuvar, vb.) ilköğretim öğrencileriyle ortak kullanmak durumunda kalabilirler. Bu durumlar eğitim- öğretimi zorlaştırmaktadır.

Anasınıflarında uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli materyallerle donatılmış bir sınıf ortamı çocukların tüm gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklar kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir ortamı istedikleri gibi yeniden düzenleyebilir ve kontrol edebilirler. Böyle bir ortamda daha çok deneyimde bulunur, çevrelerine dikkat ederler,

gruba katılırlar ve böylece kendilerine olan güvenleri ve öz saygıları artar. Kendilerine özel düzenlenmiş ortamı çabuk benimser ve oranın bir parçası olarak görürler. İyi düzenlenmiş ve donatılmış bir eğitim ortamı, çocukların aktif katılımcılar olmalarını sağladığı gibi öğretmenin de performansını arttırmasına neden olur (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Bütün bunların yanında anasınıfının aydınlatması, ısısı, havalandırması, duvar boyaları ve renkleri, zemin döşemesi ve eşyaları da eğitimi olumsuz etkileyebilecek faktörler arasındadır.

Sınıf ortamı çocukta temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra yaratıcılık ve estetik duygusunu da geliştirebilmek için temiz ve düzenli bir ortam olmalıdır (Oktay, 2000). Estetik ve yaratıcılığı desteklemesi açısından ilgi köşeleri de sınıf ortamında önemli bir yer tutar. Bu köşeler sırasıyla evcilik, blok, müzik, kitap, kukla, kostüm ve aksesuarlar, fen-doğa ve matematik, eğitici oyuncak ve geçici ilgi köşeleridir. Öğretmen, ilgi köşelerinin yerleşimini yaparken bazılarının birbirinden uzak olmasına (kitap - müzik), bazılarının daha aydınlık bir yerde olmasına (kitap, fen-doğa, eğitici oyuncak), bazılarının da materyalleri ortak kullanım açısından birbirine daha yakın olmalarına (evcilik-kukla-kostüm ve aksesuar) dikkat etmelidir. Bu köşelerin her biri zaman içinde değişim gösteren materyallerle donanmış olmalıdır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Bu köşelerin yerlerinin ve materyallerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak güncellenmesi eğitime olumlu anlamda katkı sağlar.

2.1.1.6 Okul Öncesi Eğitimcisi Yetiştiren Lisans Programları

Halen okul öncesi eğitimcisi yetiştiren lisans programı birkaç farklı istisna uygulama dışında (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi AD, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü gibi) aşağıdaki gibidir.

I. Yarıyıl: O.Ö. Eğitiminin İlke ve Yöntemleri, İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi, Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Yabancı Dil I, Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi I, Bilgisayar, Öğretmenlik Mesleğine Giriş.

II. Yarıyıl: Anne ve Çocuk Sağl. ve Hastalık., Çocuk. Hareket Gelişimi ve Eğitimi, Çocukta Oyun Gelişimi, Anne ve Çocuk Beslenmesi, Türkçe II: Sözlü Anlatım, Yabancı Dil II, Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi II, Uygulama I.

III. Yarıyıl: Müzik Öğretimi I, Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, O.Ö. Matematik Öğretimi, Konuşma ve Yazma Eğitimi I, OÖ. Bilgisayar Öğretimi, Gelişim ve Öğrenme.

IV. Yarıyıl: Müzik Öğretimi II, Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuk., O.Ö. Fen Öğretimi, Konuşma ve Yazma Eğitimi II, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi I, Öğretimde Planlama ve Değerlen.

V. Yarıyıl: Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi II, Resim Öğretimi I, Çocuk Edebiyatı I, O.Ö. Eğitiminde Araç Yapımı I, Özel Eğitim, Anne-Baba Eğitimi, Öğretim Tek. Ve Materyal Geliştir.

VI. Yarıyıl: Okul Öncesi Eğitiminde Drama, Resim Öğretimi II, Çocuk Edebiyatı II, O.Ö. Eğitiminde Araç Yapımı II, Uygulama II, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I.

VII: Yarıyıl: Uygulama III, Çoc. Yaratıcılık ve Yaratıcı Çoc. Et., Özel Öğretim Yöntemleri II, Seçmeli I, Seçmeli II.

VIII. Yarıyıl: Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması, Seçmeli III, Seçmeli IV.

5–11 Mart 2006 tarihleri arasında düzenlenmiş olan Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı'nda görevlendirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Komisyonu'nun, alınan ortak kararlar doğrultusunda hazırlamış olduğu rapora göre tüm lisans programlarının toplam ders saatinin % 20'sinin "Genel Kültür", % 50'sinin "Alan", % 30'unun "Formasyon" derslerinden oluşmasına karar verilmiştir. Derslerin dağılımı ise aşağıdaki gibidir.

I. Yarıyıl: Psikoloji(GK), İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi(A), Genel Kültür(GK), Genel Kültür(GK), Türkçe I: Yazılı Anlatım(GK), Yabancı Dil I(GK), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I(GK), Eğitim Bilimlerine Giriş(F).

II. Yarıyıl: Genel Kültür(GK), Genel Kültür(GK), Okul Öncesi Eğitime Giriş(A), Anne-Çocuk Beslenmesi(A), Türkçe II: Sözlü Anlatım(GK), Yabancı Dil II(GK), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II(GK), Gelişim Psikolojisi(F).

III. Yarıyıl: Erken Çocuk. Dönem. Gelişim I(A), Bilgisayar(GK), Temel Matematik(GK), Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım(A), Bilimsel Araştırma Yöntemleri(GK), O. Ö. Dönemde Oyun Gelişimi(A), Okul Deneyimi I(F)

IV. Yarıyıl: Erken Çocuk. Dönem. Gelişim II(A), Kişilerarası İletişim Becerileri(A), O.Ö.Matematik Eğitimi(A **), Genel Kültür(GK), Çocuk Ruh Sağlığı(A), Fen Bilgisi(GK), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı(F), Öğrenme Psikolojisi(F).

V. Yarıyıl: O.Ö.Beden Eğ.ve Oyun Öğr. (A), Müzik Eğitimi(A), Anne-Baba Eğitimi(A), Okul Öncesinde Fen Eğitimi(A), Çocuk Edebiyatı(A), O. Ö. Materyal Geliştirme I(A), Eğitim Programları ve Öğretim(F).

VI. Yarıyıl: O.Ö.Eğitimde Drama(A), Okul Öncesinde Müzik Eğitimi(A), O.Ö.Eğ. Kurum. Uygulama(A), O. Ö. Materyal Geliştirme II(A**), Ölçme ve Değerlendirme(F), Özel Öğretim Yöntemleri(F), Sınıf Yönetimi(F).

VII. Yarıyıl: Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri(A**), Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri(A), Seçmeli I(A), Genel Kültür(GK), Özel Eğitim(F), Öğretmenlik Uygulaması I(F).

VIII. Yarıyıl: İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programının İlkeleri (A**), Seçmeli III(A), Genel Kültür(GK), Okul Yönetim(F), Özel Eğitim ve Kaynaştırma(F), Öğretmenlik Uygulaması II(F), Rehberlik(F).

Genel Kültür dersleri (GK) ile Alan dersleri (A) ile Formasyon dersleri de (F) ile gösterilmiştir. Çekirdek programa dahil olmayıp programda yer alıp almaması anabilim dallarının isteğine bırakılan dersler de (**) ile belirtilmiştir.

Aşağıdaki tabloda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısal durumu verilmiştir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003:4).

1992 – 2003 Yılları Arası Anaokulu ve Anasınıfı Sayılarındaki Gelişme (Resmi + Özel)

ÖĞRETİM YILLARI	ANAOKULLARI			ANASINIFLARI		
	RESMİ	ÖZEL	TOPLAM	RESMİ	ÖZEL	TOPLAM
1991–1992	29	157	186			
1992–1993	35	160	195	4104	106	4210
1993–1994	49	160	209	5377	134	5511
1994–1995	65	152	217	5658	161	5819
1995–1996	79	140	219	5998	208	6206
1996–1997	100	155	255	6294	237	6531
1997–1998	129	182	311	6356	332	6688
1998–1999	189	219	408	7200	368	7568
1999–2000	269	237	506	7665	400	8065
2000–2001	301	262	563	7996	437	8433
2001–2002	348	262	610	8524	509	9033
2002–2003	418	279	697	8807	153	8960

Yukarıdaki tabloda resmi ve özel anasınıfı sayısının, resmi ve özel anaokulu sayısından oldukça fazla olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak “ülkemizdeki okul öncesi eğitimin en önemli kısmını anasınıfları oluşturur” diyebiliriz.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İlköğretim Okullarında anasınıfı öğretmeni olarak çalışabilme şartı dört yıllık lisans programına sahip olmaktır. Ancak; anasınıfı öğretmenlerinin sayısal olarak yetersizliği gibi nedenlerle lisans programından mezun olmuş ama ataması yapılmamış anasınıfı öğretmenleri, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ve Metge (Mesleki Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi) mezunları ile sözleşmeli eğitim personeli olarak çalışılmaktadır.

2.1.2 Çocuk ve Müzik Eğitimi

Doğumundan itibaren ses evreninde yaşayan çocuk, uzunca bir dönem duyduğu sesleri algılama, kullanmaya çalışma ve kullanma biçimi seçme süreci içindedir. Hatta yapılan araştırmalar bu duyarlılığın anne karnında başladığını göstermektedir. Bunun en önemli nedeni ise insanın en gelişmiş duyularından birinin işitme olmasıdır

Eflatun; müziği, eğitimin en gerekli unsuru olarak görmüş, vücuttan önce ruhun gelişmesini üstün tutmuş, eğitimde güzel sanatların kuvvetine inanmış ve ruhun güzelliklerle yükseleceğini belirtmiştir. Eflatun; müziği, bir eğlence aracı değil, güzellik ve iyilik için eğitim aracı olarak kabul etmiştir (Akkaş,1993:7).

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895–1982), 1925’te, Dorothea Günter’in Münih’te açtığı müzik okulunda on iki yıl programcı ve eğitimci olarak çalıştı. Küçük çocuklara, ritim, bedensel devinim, dans ve çeşitli oyunlar yoluyla müzik eğitimi yaptırılması ilkesine dayanan, yeni bir yöntem geliştirdi. Vurmalı çalgılar, bu yeni yöntemin temel ögesi oldu. Orff, bu alanda koyduğu ilkeleri, Schulwerk adı altında beş ciltlik bir kitapta, bilimsel olarak açıkladı ve bu ilkeler birçok okulda uygulandı. Ezgisel ritmik çalgıları (celesta-metalofon, ksilofon’un oyuncak görünümlü biçimlerini) davul, def, çingirak gibi öteki ritmik çalgılarla birleştiren ve böylece kurduğu çocuk orkestralarına ritmik oyunlar ve beden hareketleriyle katılmasını öngörmektedir (Günay ve Özdemir, 2003:177).

Fröbel (1782 – 1852)’den beri okul öncesi eğitim programlarında müzik oldukça önemli bir yer tutar (Arslan, 2005). Shinichi Suzuki (1888 – 1998), 1946 yılında Japonya’da “*Beceri Eğitimi Programı*” nı geliştirmiştir. Bu program çocukların yanında anneleri de içerir. Frobel gibi Suzuki de anneleri, bebeklerine şarkı söylemeleri ve doğumdan itibaren onları müzikle haşır neşir etmeleri için cesaretlendirir. Anneler, özel dersleri gözlemler, sınıfta kendileri de katılırlar, çocukların çalıştıkları çalgıların nasıl çalındığını öğrenirler ve evde çocuklarıyla bu çalgılar üzerinde çalışırlar. Evde, seçilmiş kasetleri çocuklara dinletirler. Esas olarak keman öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanmış olan Suzuki Metodu, önce ezbere öğrenmeyi ve yaklaşık iki-üç yıllık bir çalışmadan sonra notaları öğrenmeyi içerir (Mertoğlu, 2002).

Astrid Gossel (1891–1975). Danimarka’da anaokulu müzik eğitiminin öncülerindedir. Klasik bir piyanocu olarak eğitilmişti ancak bununla beraber çocukların

müzik eğitimine ve caz müziğe de ilgisi vardı. 1930'larda, çocukların hareket yeteneği gelişimine çalışarak geliştirdiği ilkelere dayanarak anaokulu çocuklarına ve genç öğrencilere ders vermeye başladı. Gossel, insanların beden ve ruhlarının bölünmez bir bütün olduğuna inanıyordu ve yaratıcı, özgün insana ulaşmak istiyordu. Birçok çalgı öğretmeni tarafından uygulanıyor olduğu için *üretken müzik pedagojisini* şiddetle reddetti; ve aslında genel olarak virtüözlüğü hedefleyen bütün eğitim şekillerini en başından beri reddetti. Jaques-Dalcroze ile sadece virtüözlük gerektirdiği için değil ama pedagojisi çocuğun kişisel yaratıcılığında çok, yerleşik müzik unsurlarından hareket ettiği için farklı fikirlere sahiptiler. Dalcroze için yaratıcı işler sadece kişisel etkinlikler için yapılan hazırlayıcı alıştırmaların sonucuydu ve Gossel bunu eleştiriyordu (Holgersen, 1997).

Gossel ayrıca Montessori'nin duyuşsal eğitime odaklanmış pedagojisinden de uzaklaştı çünkü çocukların hareketleri ile çocuk oyunlarındaki ritimler ve şarkıları arasındaki organik ilişkiyi açıklamakta yetersiz kaldığına inanıyordu. Gossel şunu savunuyordu: "Sadece kendi kendine ritimler bulabilen çocuklar onu daha mükemmel götürebilir. Dolayısıyla diğer çocuklar sadece vasat taklitçiler olarak kalırlar (Jorgensen and Kristensen, 1981. Aktaran: Holgersen, 1997).

Astrid Gossel, -reform pedagojisi ruhuyla- çocukların küçük yetişkinler olarak görülmemesi ve çocukluğa sadece yetişkinliğe hazırlık aşaması gözüyle bakılmaması konusunda ısrar eden ilk müzik eğitimcilerinden idi. Benzer şekilde, yapay bir durum oluşturulamayacağı gerçeğini de kabul ediyordu. "Kimse bir çocuktan doğaçlama şarkı uydurup söylemesini isteyemez!" Bu anlayışa sahip çıkan Gossel, kendini devamlı olarak çocuklara uyarlayabilmek için bir tür diyalogsal pedagoji oluşturdu (Holgersen, 1997).

Öğrenme Biçimleri Teorisi, insanların tercih ettikleri farklı öğrenme tarzlarından söz etmektedir. Bazıları görerek daha iyi öğrenirken, bazıları işiterek, bazıları da dokunarak, hissederek ve elleyerek öğrenir. Küçük çocuklar ise öğrenme sürecine bütün duyularını katarak öğrenirler. Bu nedenle yalnız sözle verilen bir talimat çocuklar için her zaman öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem değildir. Eğitimde okul öncesi çocuğa kalıcı ve doğru davranışları kazandırabilmek ana ilke olduğuna göre, tutarlı yetişkinler ve tüm duyulara hitap eden bir eğitim yaklaşımı öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getirebilir (Oktay, 2000:138)

Okul öncesi eğitimde müziğin yer alma nedenleri şu şekilde özetlenebilir (Dikici Sığırtmaç, 2005:16-17):

1. Müzik çeşitli kültürlerle tanışmayı sağlar. Çocuklar çeşitli kültürlerin şarkı ve danslarını öğrenmekten hoşlanırlar.
2. Müzik aracılığıyla çocuklar eğlence, yaratıcı ifade ve duygusal tepkilerde deneyim kazanırlar.
3. Müzik; duyguların, düşüncelerin ve olayların ifade edilmesi, serbest bırakılması için kabul gören yollardan biridir. Müzik stresin azalmasını sağlar.
4. Müzik özsaygının gelişimini sağlar. İstenilen duygu ve olayların gelişimini, istenilmeyen duygu ve olayların ise çözümlenmesini sağlar.
5. Müzik çocukları sakinleştirebilir. Dinlenme ortamları yaratır, incinen ve problem yaratan duyguları yatıştırır.
6. Müzik tedavi edicidir ve bunun sonucu olarak çocuğun benlik değerini arttırabilir. (Şarkılarda çocukların isimleri geçebilir. Çocuklar kendi istedikleri gibi müziği yorumlayabilir, yeni sözler, melodiler ve hareketler üretebilirler.)
7. Çocukların dinleme becerisi, dikkat süresi, işitsel ayırt etme ve hafıza gelişimi müzik ile desteklenebilir. (Bir olayı anlatan şarkı veya yönergelerin takip edilmesini sağlama iyi bir konsantrasyon ve dikkat için mükemmel bir fırsattır.)
8. Doğru şekilde dili kullanarak şarkı söyleme müzik aracılığıyla dil ve kavramları geliştirebilir. Yeni şarkılar; yeni kelimeler, kavramlar ve bilişsel beceriler anlamına gelmektedir. Müzik zihni uyandırır ve çocuğun üreticiliğini arttırır
9. Araştırmalar, beden ve zihinde müziğin fiziksel ve psikolojik avantajlarını desteklemektedir.
10. Ritim ve müziğin kafiyesi, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırır.

2.1.2.1 Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Müziksel Gelişimi

Çocuk, duyularından en gelişmiş olan işitme duyusuyla donanmış olarak dünyaya gelir. Anne karnında iken aylarca duyduğu annesinin kalp atışları ve bağırsak sesleri bebeğin beynindeki bu merkezleri sürekli uyarır ve bu sonucu sağlar. Onun en huzurlu olduğu ortam bu sesleri duyabildiği ortam olduğu içindir ki, annesi, ağlayan bebeği kendi göğsüne, başı sol tarafa gelecek şekilde yasladığında bebek huzur bulur ve susar (Morgül, 1995:13).

İnsanlarda doğum sonrası müziksel oluşum ve gelişim, kendi seslerini kullanmalarıyla başlar, kendi sesini kullanmayı ve ona düzenli bir biçim vermeyi öğrendikçe ilerler. (Uçan, 1994:131)

Hargreaves, yaşlara göre çocuğun müzik gelişiminin temel aşamalarını şöyle sıralamıştır:

0 – 1 yaş: Seslere karşı tepki verirler.

1 – 2 yaş: Kendiliklerinden müzik üretirler.

2 – 3 yaş: Duydukları şarkıların sözlerini tekrar etmeye başlarlar.

3 – 4 yaş: Ezginin yapısını algılayabilir, çalgı yardımıyla ses tonunu geliştirebilir.

4 – 5 yaş: Şarkılardaki ton farklarını ayırt edebilir, basit ritimleri tekrarlayabilir.

5 – 6 yaş: Sert yumuşak ayrımı yapabilir. Kolay ton ve ritim yapılarında “benzer” ve “farklı” ayrımı yapabilir.

6 – 7 yaş: Tonal bir müziği tonal olmayandan ayırabilir ve tercihini tonal olandan yana yapabilir (Hargreaves, 1986, s.61. Aktaran: Mertoğlu, 2002).

Çocuk açısından bakıldığında müziksel gelişim, çocuğun döllemeden ergenlik döneminin başına kadarki yaşam sürecinde geçirdiği, sürekli ilerleme gösteren müziksel bir değişimdir. Müziksel gelişim, büyüme, olgunlaşma ve müziksel öğrenmeyle oluşur. Çocuğun müziksel gelişimi bir bütündür. Bu gelişimini, kalıtım ve çevre etmenleri ortaklaşa belirler. Çocuğun müziksel gelişimi, “Doğum Öncesinde Müziksel Gelişim”, “Doğum Sırasında Müziksel Gelişim”, “Doğum Sonrasında Müziksel Gelişim” başlıkları altında incelenebilir. Doğum Sonrasında Müziksel Gelişim; “Bebeklik Döneminde Müziksel Gelişim”, “İlk Çocukluk Döneminde Müziksel Gelişim”, “İkinci Çocukluk Döneminde Müziksel Gelişim” ve “Geç Çocukluk Döneminde Müziksel Gelişim”i kapsar. Çocuğun müziksel gelişimi doğum öncesinde başlar, doğum sırasında belirginleşir, doğum

sonrasında yeni boyutlar kazanarak adım adım ilerler. Döllenmeden ergenliğin başına kadar devam eden bir süreç olan müziksel gelişim, müzik eğitimi ile yakından ilişkilidir. Müzik eğitimi, çocuğun müziksel gelişiminde çok küçük yaşlardan itibaren çok etkili ve belirleyici bir rol oynar. Aile ortamında, başta anne, baba ve kardeş olmak üzere, büyüklerin küçüklerle birlikte seslenmesi, birlikte devinmesi ve ritim vurma, birlikte söz, ezgi ve şarkı söylemesi çocuğun müziksel gelişiminde yaşamsal önem taşır. Aile, çocuğun yaşamında yer aldığı ilk doğal müziksel çekirdek topluluktur. Ailede müzik eğitiminin önemle vurgulanmasının temelinde bu gerçek yatar. Çocuğun aile ortamında başlayan müziksel gelişimi yuva, anaokulu ve ilköğretim okullarında değişik müzik topluluklarının oluşturulup yaygınlaştırılmasıyla yeni boyutlar ve içerikler kazanır (Uçan, 2002)

Normal gelişim içinde olan bebekler 8. aydan sonra canlı ritimleri içeren müziklere karşı aktif davranışlarda bulunurlar. Artık, dilin varlığını kavradıkları için müziği sadece pasif bir şekilde dinlemez, ona sesle cevap verirler. Bunu, müzikal olarak anlamsız şekilde belirtirler. Bebek 9 aylık olunca müziğe verdiği tepkide bir kalite meydana gelir; müzikten zevk aldığını veya hoşlanmadığını belirtir. Bu dönemde çocuk konuşmak için ilk çabalarını göstermeye başlar. Bu çabalar, onun müzik yaşantısını etkiler (Ürfioğlu, 1989:7).

Çeşitli sesleri çıkarmak için meydana gelen kas faaliyetleri ile birlikte, çocuğun kendi sesini duyması ileride kendi sesine benzer titreşimde bir ses duyduğu zaman bunu taklit edebilmesini mümkün kılar (Baymur, 1973:203).

Çocuk bir yaşından itibaren ilk kelimelerini kullanarak kendini ifade etmeye başlar. Müziğe olan ilgisi de bu dönemde ilerleme kaydeder. Müziğin uyarıcı etkisini fark eder ve karşılık vermeye başlar (Ürfioğlu, 1989:8).

Müzik becerisi ile dil becerisi oldukça fazla ortak yön içermektedir. Her çocuk anadilini öğrendiği yöntemlerle müzikle eğitilebilir. Hiçbir çocuk, çevresinin doğal olarak ona sunduğu *ana dilini konuşma ve büyüklerinin yaptıklarına katılma* dürtüsüne karşı koyamaz; aynı ortam müzik için de hazırlandığında, pek çok başarılı müzisyen yetişmektedir” (Gültek, 2002).

Okul öncesi dönemde müzik eğitimi, insanın müzik ile ilişkisinin başlaması ile başlar. Müzik algılamaları araştırmalarına dayanarak ve tüm dünya çapındaki bütün kültürlerin çocuklarının müziğe karşı davranışsal tepkilerine de bakarak diyebiliriz ki, bebekler gerçek birer müziksever ve doğuştan gelen müzik uyumlu hareketleri var.

Gelişimlerinin erken yıllarında müziği anlamlı bir iletişim aracı olarak kullanıyorlar (Fox, 2000).

Önceden bilmediği ve sevmediği programlar dışında televizyon, radyo veya teyp gibi materyaller çocukların kısa süreli ilgilerini çekebilir. Vurma, patlama ve büyük gürültüyle patlama vb. olaylar 18 aylık bebeklerin ilgisini oldukça çekmektedir. Çünkü ritim ve gürültü bu yaş çocukların doğasında vardır. Bu dönemde piyano ve davul gibi yüksek ses çıkaran ve kullanımında belirgin bir hareket olan çalgılara büyük ilgi duyarlar (Haines and Gerber, 1992:5-6, Aktaran: Mertoğlu, 2002).

İki yaş döneminde çocukların hareketlerinde değişiklik ve gelişim görülür. Müzikle birlikte yapılan değişik hareketler yapılır. Vurmalı çalgıları kullanma konusunda isteklidirler. Üç yaşa doğru yapılan hareketler dans niteliği almaya başlar. Üç yaşta motor becerileri daha da gelişmiştir. Bütün vücutlarını kontrol edebilir durumdadır. Dil gelişmesi de sürat kazanır ve çok çabuk şarkı öğrenebilirler (Ürfioğlu, 1989:8).

Dört yaşta şarkı söylerken çocukların sesleri oldukça kendilerine güvenlidir ve yıl boyunca grup çalışmalarında paylaşımları git gide artmaktadır. Hemen hemen bütün dört yaş çocukları güncel veya eğlenceli konularda şarkılar uydururlar. Uygun parmak oyunlarını, ritmik ve hareketli şarkıları çok çabuk hatırlarlar ve her gün tekrar etmekten hoşlanırlar. Tek başına şarkı söylemeye gönüllü olma oldukça rekabetçi bir tutum yaratmasına rağmen, özgüven ve kendilik bilincinin kazanılmasında yararlıdır (Dikici Sığırtmaç, 2005:29)

Beş yaş döneminde çocukların, basit şarkıları söylemedeki ve tekrar etmedeki başarıları oldukça yüksektir. Bu durum, onların bir düşünce içeriğini takip edebilme kabiliyetlerinin göstergesidir. Yeni şarkılarda karşılaştıkları değişik sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilirler. Basit ritimleri doğru olarak vurabilirler (Andress, 1980:5-6. Aktaran: Mertoğlu, 2002).

Altı yaş çocukları gün boyu okuma yazma etkinlikleri, sayı becerileri gibi programda yer alan birçok etkinlik ile grup etkinliklerine katılmaktadır. Yıl içerisinde düzenli olarak kendi öğretmenlerinden ya da bir müzik öğretmeninden müzik dersi alabilirler. Özellikle kendi seçtikleri şarkıları söylemekten hoşlanırlar. Ders yılı başında fiziksel ve duygusal enerjilerini şarkılarda bağırarak boşaltırken, git gide şarkılarda bağırmaktan vazgeçerler ve daha güzel bir ses tonuyla şarkı söylemeye çalışırlar. Çocukların dil gelişimine şarkı söyleme katkı sağlamaktadır. Müzik eğitimi kapsamında olan işitsel ayırt etme çalışmaları çocukların dikkat sürelerini ve dinleme becerilerini

geliştirmektedir. Bu nedenle şarkılarla birlikte işitsel ayırt etme çalışmalarının programda yer alması gerekmektedir. Altı yaşta ritim duygusu oldukça güçlü olduğu için çocuk, tempo kavramını ve ritmik örnekleri anlayabilir. Notalı ve notasız enstrümanları çalma yetenekleri de gelişmiştir. Ksilofon, metalofon gibi müzik aletleriyle şarkıya eşlik edilebilir ve eşlik eden hareketler yapabilirler. Kendi ürettiklerini sınıfta diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanır, çalışmak ve iyi bir şeyler yapmak ister. Müzik alanında kazandığı becerilerle gurur duyar (Haines and Gerber, 1992, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005:30)

Okulöncesi dönemde müzik, çocuğun bilişsel ve dil, zihinsel gelişim ve yaratıcılık, duygusal ve sosyal, bedensel ve psiko-motor gelişimine olumlu etki etmektedir (Sun-Seyrek, 1998:31-32 ve Sığırtmaç Dikici, 2005:33-38). Ayrıca müziğin çocuk eğitiminde araç olarak kullanılması, çocuğa temel müzik becerisinin kazandırılması ve estetik duyularının geliştirilmesi de okul öncesi dönemde müzik eğitiminin hedeflerindedir(Aral, Kandır ve Yaşar,2001).

2.1.2.2 Anasınıfında Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi programlarını incelediğimizde müzik eğitimi; eğitim alanı, eğitim yöntemi ve eğitim aracı olmak üzere üç farklı işlevi ile karşımıza çıkmaktadır (Uçan, 1997). Bu işlevler, eğitimin amacına, düzeyine, içeriğine ve süresine göre kimi zaman bir bütün, kimi zaman da ayrı olarak yer almaktadır. Müzik eğitimi, anasınıfı programlarında ise eğitim alanı olmaktan çok, eğitim yöntemi ve ağırlıklı olarak da eğitim aracı olarak yer almaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde müzik, bir etkinlik (müzikli drama, ront-şarkılı oyun, şarkı söyleme-dinleme, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, tekerleme ve saymacalar, özgün ritim oluşturma vb.) şeklindedir diyebiliriz.

Müzik etkinlikleri, günlük eğitim programında bulunan tüm etkinlikler içerisinde kullanılabilen bir etkinliktir. Okul öncesi dönemde, müzik etkinlikleri çocukların dil gelişimlerini etkiler, ritme karşı duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olur, çocukların kendilerini ifade etmelerine yardım ederek sosyal uyum kazanmalarında önemli rol oynar. Çocuklara güven ve başarı duygusu kazandırır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

“Çocuk nasıl eğitilir?” ya da *“müzik çocuğa nasıl öğretilir?”* sorularına *“çocuk oyunla eğitilir”* ya da *“müzik çocuğa oyunla öğretilir”* yanıtı verilebilir. Oyun, öğrenmede ve öğretmede en doğal, en sağlıklı ve en etkili yöntemdir. Bu yöntem müzik eğitiminde çok daha geçerli ve kullanışlıdır. Özellikle çocukların müzik eğitimi, oyun yoluyla

gerçekleşiyor. Çünkü müzikte oyun yaratıcılığın özüdür. Müzikte yaratıcılık oyundan kaynaklanır, oyunla doğar, oyunla yaşar, oyunla gelişir, oyuna dönüşür(Uçan, 2002).

“Diğer bütün etkinlikler gibi müzik etkinliğini de oyunlaştırarak planlamak gerektiği söylenebilir. Öğretmen müzik etkinliklerini planlarken öncelikle çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve bu etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için çocukların hazır bulunuşluluk düzeyine de dikkat etmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001).

Bir günlük anasınıfı planına baktığımızda okul öncesinde müziğin sadece müzik etkinliği ile sınırlı olduğu düşünülebilir. Ancak ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde müziğin, her etkinliğin bir parçası olabileceği görülmektedir. Her yaşta ve her çocuğun müzikten hoşlandığını düşünecek olursak okul öncesinde müzik kavramını sadece müzik etkinlikleri ile sınırlandırmak doğru olmaz. Öyle ki müzik; serbest zaman etkinlikleri süresinde müzik köşesinde bir oyun, anadili etkinlikleri süresinde hikayeyi dinlerken ya da dramatize ederken bir fon, oyunda oyunu daha da ilgi çekici hale getiren bir pekiştireç, toplanma ve temizlikte harekete geçiren bir uyarıcı, doğum günü gibi özel günlerde, belirli gün ve haftaların kutlanmasında ve müsamerelerde eğlenmeyi sağlayan önemli bir unsur, müzik etkinliklerinde ise başlı başına hedefleri gerçekleştirmenin bir aracı ve çocuğun müzikal gelişimine katkıda bulunup müziksel yeteneklerinin ortaya çıkartılıp geliştirilmesine olanak sağlamayı amaçlayan bir eğitim aracı olarak düşünülmelidir (Gökkaya ve Şentürk, 2000).

2.1.2.2.1 Müzik Eğitimi İçin Eğitim Durumu Planlama

Anasınıfı öğretmeni tarafından uygulanacak etkinlikler hazırlanırken önce *hedefler ve kazanılması gereken davranışlar* belirlenip etkinliklerin bu hedef ve davranışlara hizmet edecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Fakat sıklıkla başvurulan yöntem, önce etkinlikleri hazırlayıp (eğitim durumunu planlama) sonra da hazırlanan etkinliğe uygun hedef bulmaya çalışma şeklindedir. Bu da okul öncesi eğitimin amacına uygun olmamaktadır. Okul öncesi eğitimin amacına uygun olan ise; programda belirtilmiş olan hedefleri seçip hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik, çocukların yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak seçilen orijinal etkinlikler hazırlamaktır. Dikkate alınması gereken diğer bir nokta da hedefler ve kazanılması gereken davranışlara hizmet eden etkinliklerin birbirlerine kaynaştırılarak hazırlanmış

olmasıdır. Örneğin müzik ve oyun etkinliğinin kaynaştırılarak hazırlanması gerekirken etkinliğin, sadece müzik ya da sadece oyun olarak düşünülmesi hedefler ve kazanılması beklenen davranışların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2005).

Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi okul öncesi müzik etkinliklerinde de ağırlık, ortaya çıkacak ürüne değil, etkinliğin uygulanma sürecinde elde edilen beceri, kavram ve mutluluklara verilmelidir. Müziği çocuklara sevdirmek ve onların gelişim ve eğitimlerinde bu faaliyetlerin yararını en yüksek düzeye çıkarmak için çaba göstermek gerekir (Akkaş, 1993).

Anasınıfında müzik etkinliği çoğu zaman şarkı öğretmek ve söyletmek olarak algılanmaktadır. Ancak, etkili ve nitelikli bir müzik eğitimi için planlanan müzik etkinliği içinde yer alması gereken etkinlikler ritim oluşturma, müzikli oyun, yaratıcı dans, tekerlemeler ve saymacalar, ses dinleme, ses üretme ve ayırt etme çalışmaları ve şarkı söyleme bölümlerinden oluşmalıdır. Bu etkinliklerin sınıf dışındaki eğitim ortamlarında, sınıf içindeki farklı köşelerde ve özellikle de müzik köşesinde uygulanması daha cazip hale gelmesini sağlayacaktır (Dikici Sığırtmaç, 2005:15).

Müzik etkinlikleri planlarken ve uygularken öğretmen şu noktalara dikkat etmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001:70-71, Darıca,2001:19):

1. Öğretmen öncelikle etkinlikten kendisi zevk almalı, istekli olmalı, çocukları motive edici rol oynamalıdır.
2. Müzik etkinlikleri günün belirli bir saatine sıkıştırılmamalı, diğer etkinliklere dahil edilerek de planlanmalıdır.
3. Müzik etkinlikleri zaman zaman bireysel veya grup etkinlikleri olarak planlanabilir.
4. Öğretmenin müzik etkinliklerinin başarılı olabilmesinde kişilik özellikleri, çalışma yöntemleri ve kullandığı materyallerin seçimi önemlidir.
5. Öğretmen eğitim programlarında müzik etkinliklerinin değişik tekniklerine yer vermelidir.
6. Çocukların rahat çalışabilecekleri ortam hazırlanmalıdır (ısı, aydınlatma, temizlik vb.).

7. Her çocuğun dikkat süresinin ya da konsantrasyonunun birbirinden farklı olduğunu bilerek etkinlik içeriği ve süresi en iyi şekilde ayarlanmalıdır.

8. Müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmalıdır.

9. Müzik köşesinde bulunan müzik aletleri, çocukların sayılarına ve becerilerine uygun olarak seçilmelidir.

10. Müzik etkinliklerinde kullanılan teknikler, basitten zora planlanmalı ve uygulanmalıdır.

11. Müzik etkinlikleri sırasında zaman zaman müzik aletlerinden yararlanmalıdır. Müzik aletlerinin kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek için yardım alabilmeli veya becerileri olan kişilerle işbirliğine girerek sınıfa davet edebilmelidir.

2.1.2.2.1.1 Müzik Köşesi ve Müzik Eğitimi Ortamı

Müzik köşesi anasınıfında bulunması zorunlu olan köşelerden biridir. İlgi çekici bir şekilde planlanmış bir müzik köşesi çocukların ilgisini çekerek müzikle oynamalarını sağlar. Müziğin ve müzik aletlerinin anasınıfı çocuklarının hayatına girmesinde önemli bir rol oynar. Müzik köşesi her zaman aktif olmalı ve zaman zaman materyallerin yerleri değiştirilerek yenilenmelidir. Müzik köşesinde bulunması gereken materyaller; farklı boyutlarda davullar, tef, zilli tef, çelik üçgen, farklı özelliklerde marakaslar, zımpara bloklar, büyük ziller, gong, el zili, bilek zili, ksilefon, metalofon, kastanyet, ritim sopaları, tahta kaşıklar, tırtır, borular, mızıka, flüt, melodika, gitar, org, piyano, saz gibi gerçek enstrümanlar veya oyuncak enstrümanlar, ses kaydı yapabilen müzik seti, kaset ve CD'ler, yaratıcı dans için kullanılacak tül, kurdele ve flamalar, ayrıca ses çıkaran her şey bu köşede bulundurulabilir (Dikici Sığırtmaç, 2005:88). Öğretmen bu köşede oynamak isteyen çocuklara doğru rehberlik etmelidir. Çünkü hangi materyalin ne şekilde kullanılacağını bilen çocuk nitelikli sesler çıkartmaya başlayacak, en azından böyle bir gayretin içine girecektir. Ayrıca öğretmen, çocukların, çoklu zeka kuramı içinde yer alan müziksel ve ritmik zekalarını (sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler ritimler üretme, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik yeteneğine karşı duyarlı olabilme yeteneği) ortaya çıkartabilecek şekilde

eğitim ortamı ve eğitim durumu hazırlamalıdır. Böylece müziksel ve ritmik zekanın ipuçları öğretmen tarafından daha iyi gözlemlenebilir (Karadağ, 2006:119).

Müziksel ve ritmik zekanın ipuçlarını şu şekilde sıralanabilir (Karadağ, 2006:119):

1. Çevreden gelen pek çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur.
2. Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur.
3. Müziği hareketle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkartabilir.
4. Enstrümanlara karşı ilgilidir, enstrüman kullanmayı kolaylıkla öğrenir.
5. Orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilir.
6. Ritim tutar.
7. Şarkıların söz ve melodilerini kolaylıkla hatırlar.
8. Müzik ile ilgili koleksiyonları oluşturabilir.
9. Konserlere vb. müzik etkinliklerine sıklıkla katılır.

2.1.2.2.1.2 Tekerleme ve Saymacalar

Tekerleme ve saymacalar çocuk folkloru ürünleridir. Bunlar, çocuk yaşamının gereksinmelerine göre çocuklar tarafından üretilirler (Sun ve Seyrek, 1998:s.24). Belli bir ritmik özelliğe sahiptirler ama her zaman ezgisi ve de anlamı olmayabilir. Oyunun içinde bir öğe olduğundan dolayı çok tekrarlanarak kolay ve çabuk öğrenilip ezberlenir. Tekerlemeler dile esneklik, söyleyişe kolaylık kazandırır, diksiyonu ve ritim duygusunu geliştirir. Böylece tekerlemeler çocuğun dil gelişimine yardımcı olmanın yanı sıra, müzik gelişimine, duygusal ve sosyal gelişimine, bellek ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerin gelişimine de büyük ölçüde yardımcı olur (Öztürk, 2003:18). Tekerleme ve saymacalar genellikle oyun etkinliklerinde kullanılmakla beraber aynı zamanda etkinlikler arası geçişte çocukların dikkatini toplamak, el yıkama ve yemeğe giderken düzenli ve birlikte hareket etme alışkanlığı kazandırmak, vb. amaçlarla da kullanılabilir.

2.1.2.2.1.3 Ses Dinleme ve Ayırt Etme Çalışmaları

Ses çıkartabilen her şey bu etkinlik için araçtır. Bu bazen bir müzik aleti olabileceği gibi herhangi bir nesne ya da insanın kendi bedeni de olabilir. İşitsel ayırt etme, sesin kaynağını bulma, işitsel sıralama ve işitsel bellek gibi alt başlıklar altında toplanabilir. İşitsel algı çalışmaları, çocukların çevreyi daha bilinçli dinlemelerine, işittikleri seslere dikkatlerini yoğunlaştırmalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum çocukların bilişsel gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2005:42-43).

Ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları müzik etkinliğinin yanı sıra drama etkinliğinde de grubun dikkatini bir noktaya yoğunlaştırabilmek için kullanılır. Çeşitli seslerin kayıtlı olduğu ses kasetleri ya da CD'ler kullanılabilmesi gibi çeşitli aletlerin, makinelerin ve bulunulan ortamın ya da dış mekanın sesleri çocuğa dinletilerek kime veya hangi nesneye ait olduğunu ayırt etmeleri sağlanabilir. Örnek verecek olursak; kaset ya da CD'den hayvan sesleri, doğa olaylarına ait sesler, makine sesleri ya da bir eylemi hatırlatan sesler dinletilebilir ve bu seslerin kaynağının bulunması ya da taklit edilmesi istenebilir. Böylece çocuklar dikkatle dinleyecek ve kendi yaşantılarından transferler yaparak etkinliğe katılabileceklerdir. Bu etkinlik çocuklar için önemli bir zihinsel aktivitedir diyebiliriz.

2.1.2.2.1.4 Yaratıcı Dans

Müziğin temposuna uyularak yapılan ve estetik değer taşıyan düzenli vücut hareketlerine dans, sadece ritmine temposuna göre insanın içinden geldiği gibi, doğaçlama yoluyla yapılan dansları da yaratıcı dans diye tanımlayabiliriz. Duyguları ve düşünceleri büyük beden hareketleri ile (zıplama, yuvarlanma, sallanma, koşma, sıçrama, tepinme, vb.) ifade etmek rahatlatıcıdır. Enerjinin, dışa vurularak kullanılmasını sağlar, gerilimi azaltır (Öztürk, 2003:82)

Müzik ile hareket etme oldukça erken dönemlerde başlamaktadır. Bebekler müzik ile sallanır, başlarını sallar, ellerini kollarını sallarlar. Öğretmen ve besteci olan Jaques-Dalcroze'ye göre hareket, çocukların müziği değerlendirme ve sevmelerinde en iyi yoldur ve müziğe göre hareket eğitimine yaşamın ilk yıllarında başlanmalıdır (Dikici Sığırtmaç, 2005:55)

Çocuklar şarkı söyleme, çalgı çalma ve dans etme sırasında pek çok şeyi algırlarlar, pek çok bilgi ve deneyim kazanırlar. Örneğin, bu çalışmalar sırasında kendi yeterliliklerinin farkına varırlar, bir gruba ait olma bilinci kazanırlar, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenirler, müziğin ritmine uygun hareket üretebilirler, duygularını müzik aracılığı ile ifade edebilirler, müzik sevgisi kazanabilirler, iyi dinleme becerisi geliştirirler, el-göz koordinasyonu kazanabilirler (Artan, 2002:33).

Yaratıcı dansa kullanılan müziğin içeriğine uygun kostüm ve aksesuarlar kullanılarak etkinlik çocuklar için daha da cazip hale dönüştürülebilir. Öyle ki; etkinliğe katılma cesareti bulamayan, içe dönük ya da pasif çocuklar bile kullanılan maske, kostüm ve aksesuarın cazibesi ile istekli hale gelebilirler. Böylece sosyal gelişim için oldukça önemli bir etkinlik uygulanmış olur.

Yaratıcı dans etkinlikleri ile çocuk bedenini tanır ve hareket kabiliyetinin farkına varır. Örneğin, hareketli bir müzik eşliğinde yapılan dans etkinliğinde öğretmen çocuklara şu komutları verir: “şimdi yalnızca başınızı hareket ettirerek dans edin, şimdi yalnız işaret parmaklarınızı hareket ettirerek dans edin ve şimdi de ...” gibi der ve çocuklar söylenen organları ile istedikleri hareketleri yaparak dans ederler (Önder,2003:199-200).

Yaratıcı dans ve hareket etkinlikleri sayesinde çocuk müziğin ezgi ve ritmini bir bütün olarak algılamayı, düşüncelerini ve duygularını dans ile ifade edebilmeyi, gerilimden uzaklaşmayı ve rahatlamayı, büyük-küçük kaslarını koordineli olarak hareket ettirmeyi, bir grup olarak hareket etme alışkanlığını kazanır (Öztürk, 2003:83).

2.1.2.2.1.5 Ritim Çalışmaları

Ritim, çevremizde mevcut olan bir doğa olayıdır. Ormandaki seslerde, dağlardan akan derelerde, deniz dalgalarında, şehirlerde, insanlar tarafından oluşturulan seslerde hep ritim vardır (Ürfioğlu, 1989:39).

Ritim çalışmalarında amaç, çocuğa belirli ritim kalıplarını öğretmenin yanında çocukta tartım duygusunu ve bedensel yetenekleri geliştirmek, onun mutlu olmasına ve kendinde olumlu bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ritim eğitimiyle, çocuğun ritim duygusu gelişeceği gibi, denge, dikkat, tepke (refleks), güven duyguları ile büyük ve küçük kasları da gelişir; el, kol, ayak, baş, göz ve beden gibi organları arasında eşgüdüm

sağlamasına, davranışlarında çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olunur (Sun ve Seyrek, 1998:57)

Ritim çalışması yaparken çocukların vücut dilini kullanarak (el çırpma, ağızdan ses çıkarma, ayakları yere vurma gibi) etkinlikler ya da Orff aletleriyle çeşitli çalışmalar yapılabilir (Arslan, 2005:295).

2.1.2.2.1.6 Müzikli Öykü, Drama, Ront

Dramatizasyon sözcüğü, dramlaştırma, oyun durumuna getirme, oyunlaştırma anlamını içermektedir. Bir olayı, bir öyküyü, insan, hayvan ve doğa devinimlerini abartarak oyun durumuna getirmeye, *dramatizasyon* denilebilir. Dramatizasyonun yani oyunlaştırmanın müzikle ya da müzik eşliğinde yapılmasına müzikli oyunlaştırma denilebilir. Şarkı söylerken, şarkı sözlerini öykünme devinimleriyle oyunlaştırma, şarkı söyleyerek oyun oynama, öykünme devinimlerini bir müzik eşliğinde gerçekleştirme şeklinde gerçekleşmektedir (Sun ve Seyrek,1998:100-102).

Hikaye önce öğretmen tarafından anlatılır. Seslerin kullanıldığı bölümlerde “*bu sesi ne ile çıkarabiliriz?*” gibi soru-cevap şeklinde çocuklardan kullanacakları materyalleri belirlemeleri istenir. Hikayede belirlenen seslere ve rollere göre çocuklara görev dağılımı yapılır. Hikaye bir yandan dramatize edilirken, çocuklar uygun yerlerde ses efektleri ve seçtikleri müzik aleti veya nesnelere hikayeye eşlik ederler. Öğretmen, hikayedeki olayların akışını verdiği sözel yönergelerle destekleyebilir. Hikayede seslerin yanı sıra ritim, şarkı, müzik ve hikayenin özünü anlatan kısa cümleler kullanılabilir. Örneğin; kayıkla bir adaya yolculuk planlanabilir. Hikaye öncesinde konu ile ilgili kısa bir şarkı konuya ısınmayı sağlayabilir. Kürekler belirli bir ritimle çekilebilir. “Ada göründü!, bu ada müzik adası!” gibi cümleler çocuklar tarafından söylenebilir. Cümlelerin kızgınlık, şaşkınlık, korku ve sevinç gibi farklı ses tonları ile veya hızlı-yavaş, uzatarak ifade edilmesi çocukların seslerini tanımalarına, vurguları doğru kullanmalarına yardımcı olur (Dikici Sığırtmaç, 2005:65).

2.1.2.2.1.7 Şarkı Söyleme

Bebeklerin çıkardıkları ağlama, gıgıldama, daha büyüdükleri zaman kendi sesleri ile yaptıkları deneyler şarkı öncesi davranışlar olarak düşünülebilir. Kulak ve sesin bir anlamda insanın temel çalgısı; şarkı söyleme ve dans etmenin ise kendini ifade etmenin temel yolu olduğu unutulmamalı ve okulöncesi eğitim kurumlarında şarkı söyleme çalışmalarına gereken önem verilmelidir (Artan ve Balat, 2001).

Çocuğun yaşına ve gelişimine göre seçilecek şarkı, taşıdığı kelime dağarcığı bakımından dil gelişimine öncelikli katkı sağlayacaktır. Çocuk kendisine sunulan şarkıdaki kelimeleri, anlamını henüz bilmesede ezberleyerek diline aktaracak, zamanla tanıyıp anlamlandıracaktır. Kelimeleri şarkının ezgisi ve ritmine uygun olarak söylenmesine çalışılması, dil, ağız, dudak kaslarının hakimiyetini artırması yanında topluca ses organlarını çalıştıracığından telafuzu daha düzgün hale getirecektir. Müzik çalışmaları, çocuğun sesini yorulmadan, anlaşılır ve kontrol edilebilir bir tempoyla kullanmasına katkı sağlayacaktır (Başer, 2004) .

Güven duygusunu kazandırmak için çocuklara görev verilip yaptıkları işi önemseyerek onları cesaretlendirici davranışlarda bulunulmalıdır. Örneğin içe dönük bir öğrenciye, toplu şarkı söyleme etkinliklerinde bireysel rol verilip güven duygusu geliştirilerek daha sosyal bir çocuk haline gelmesi özendirilebilir. Sınıf içinde yapılan müzik çalışmalarını koro halinde sergileyerek çocuklarda ekip ruhunu oluşturmalı ve paylaşmanın zevki yaşatılmalıdır (Arslan, 2005:294)

Çocuklara öğretilebilecek şarkılar dikkatle seçilmelidir. Bu şarkılar çevreyi tanıtıcı ve eğitim programlarına paralel konuları içermelidir. Dili basit ve anlaşılır olmalı, aynı zamanda eğlendirici olmalıdır. Çalgı ile ritim tutularak şarkı söylenebilir. Ayrıca şarkı, drama ile ifade edilebilir. Çocuklara kendi sesleri tanıtılmalı her çocuğun kendi sesini sevmesi sağlanmalıdır (Mertoğlu, 2005:286).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesinde müzik eğitimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Turla, Şahin ve Avcı (2001), tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Ankara il merkezinde, kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı anaokulları ile özel anaokullarında görev yapan 440 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgularda, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, yöntem ve teknikler, plan-program, sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili bazı sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süreye göre farklılıklar göstermiştir. Lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha üst düzeyde ve gerçekçi bir şekilde algıladıkları görülmüş, ayrıca öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin artması ile mesleki olgunluklarının da arttığı ve buna bağlı olarak meslek alanları ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdikleri saptanmıştır.

Demir (2001), tarafından yapılan bir araştırmada anasınıflarında uygulanan programın, program tasarımı ve uygulamasında yer alan unsurlara uygunluğu, ayrıca programın uygulanmasında karşılaşılan yetersizliklerin nasıl giderileceği öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Veriler Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan anaokulu ve anasınıflarında çalışan öğretmenlerden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre anasınıfı programında yer alan hedef, öğrenme öğretme etkinlikleri, oyun, fen ve tabiat çalışmaları, müzik, iş etkinlikleri, okuma yazmaya yönelik temel hazırlık çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın bulgularına göre; anasınıflarının yeterli araç-gereç ve materyallere sahip olmadığı ayrıca programda yer alan bazı konulara uygun hedef ve hedef davranışların bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Kıldan (2001), tarafından oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma Kastamonu il merkezinde bulunan bir anaokulu öğrencilerinin oyunlarının incelenmesi ve oyunların çocukların gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 31 adet 4–5 yaş grubu çocuk, 16 adet 5–6 yaş grubu çocuk katılmıştır. 24'ü kız, 23'ü erkek çocuğu olmak üzere araştırmada toplam 47 çocuk gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre:

1- Bir anaokulunda bulunması gereken başlıca oyun yerleri, özel oyun salonu, derslik ya da küme oyun odası, ilgi köşeleri ve oyun bahçesi olarak belirtilmiştir.

2- Bu araştırma için söz konusu olan, 4-6 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin serbest oyun zamanlarında daha çok cinsiyete göre grup oluşturdukları, kız çocuklarının bebeklerle, erkek çocuklarının ise blok veya arabalarla oynadıkları ortaya çıkmıştır.

3- Çocukların günlük hayatta yapmadıkları birçok etkinlik, oyun içerisinde yaptırılabilir. Çünkü oyunda neşe, yenme arzusu ve başarıya ulaşma gibi duygular vardır. İşte bu duygular çocuğun isteğini artırır ve çocuk birçok beceriyi bu şekilde öğrenebilir.

4- Çocuklarda düşünmenin gelişmesi, farklı bir problemle karşılaşmaları sonucu gerçekleşmektedir. Çocuklar oyunlarda sürekli olarak farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Herhangi bir problemle karşılaşan çocuk, bu problemi çözmek için uğraşacak, böylece farklı çözüm yolları üretecektir. Çocuğa bilgi vermenin en doğal yolu oyundur. Öğrenme, bu yaşlarda çok hızlıdır. Beyin her zaman yeni bilgiye açıktır. Oyunla öğretilen bilgi daha kalıcı olacaktır.

5- Çocuk oyun oynarken çevresiyle etkileşim halindedir. Okulda, sınıf arkadaşları ve öğretmen, mahallede, arkadaşları ve alan genişletildiğinde belli topluluklarda kendini gösterme. Kısacası dışa dönük olma. Kendisi ile ilgili özel yetenekleri sezme ve o yönde ilerleme halindedir. Çocuk oyun sayesinde arkadaşları ile uyumlu olmayı öğrenir. Karşısındakinin haklarına, özgürlüklerine saygılı olmayı öğrenir. Yardımlaşmayı, paylaşmayı, kazanmayı, kaybetmeyi öğrenir. Kısacası hayatın ve toplumun gereklerini öğrenir.

6- Çocuk oyunda gerçek hayatı yaşar. Onun için oyun, hayatın ta kendisidir. Dolayısıyla oyuna verdiği önem de o ölçüde olur. Çocuk hayatın bir çok gerçeğini oyun içerisinde tanır.

Mertoğlu (2002), tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitim kurumunda devam eden 5-6 yaş çocuklarının ritm algıları incelenmiştir. İstanbul'un Kadıköy ve Eminönü ilçelerindeki beş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 156 tane 5-6 yaş çocuğu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ve ritm söyleme düzeyleri cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık göstermekte; ritmi algılamada 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha başarılı oldukları görölmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında bilinçli ve programlı bir müzik etkinliği yapılmaması ve öğretmenlerin müzikal becerilerinin eksikliğinin çocukların müzikal becerilerini de olumsuz yönde etkilediği görölmüştür.

Karakaş (2002), tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, sahip olmaları gereken yeterliliklere ne düzeyde sahip oldukları ve bu yeterliklerin göreve, görev yapılan okul türüne ve mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Seyhan ilçesine bağlı 15 özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul-aile işbirliği ve mesleki kişisel yeterliliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmış, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliliklerin, eğitimde yeni teknolojilerden ve bilgisayardan yararlanma olduğu görölmüştür.

Dikmen (2002), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan serbest zaman etkinlikleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma 2001-2002 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitimcilerinin serbest zaman etkinliklerinin amaç ve uygulama ilkeleri ile ilgili görüşlerine dayalı olarak saptamayı amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak 41 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan serbest zaman etkinliklerinin amaç ve uygulanma ilkelerine uygun olarak gerçekleştirildiğini ve serbest zaman etkinliklerinin çocuklara kazandırması gerektiği

düşünülen davranışları kazandırdığını göstermiştir. Buna karşın serbest zaman etkinliklerinde öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile pekiştireç kullanma düzeylerinin ise çok yüksek olmadığı görülmüştür. Ayrıca analiz sonuçlarında öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim programlarına ve çalışmakta oldukları kurumlara göre serbest zaman etkinliklerinin amaç ve uygulama ilkelerinin gerçekleşme düzeyinin çok az farklılaştığı görülmüştür.

Çalışandemir (2002), tarafından yapılan bir araştırmada Burdur ilinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin günlük planları uygulama yeterlik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma örneklemini Burdur ili merkezinde görev yapan 27 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenleri iki kişilik üç ekip farklı zamanlarda tüm etkinliklerde gözlemlemiş ve gözlem sonuçlarını gözlem formuna işaretlemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin günlük planı genel olarak uygulama yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, oyun etkinliklerini planlama ve uygulamada diğer etkinliklere göre daha yeterli oldukları, oyun etkinliklerinden sonra en iyi uyguladıkları etkinliğin de serbest zaman etkinliği olduğu belirlenmiştir. Rutin etkinliklerde ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ön lisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli oldukları, Türkçe dil etkinlikleri ve fen ve doğa etkinliklerinde ise lisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli oldukları gözlenmiştir. Göreve yeni başlayan, 5 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin serbest zaman ve müzik etkinliklerinde daha yeterli oldukları, diğer etkinliklerde kıdemden dolayı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Gündoğan (2002), tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkararak, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre karşılaştıkları sorunların farklı olup olmadığını ortaya koymak ve öğretmenin eğitim durumu, meslekteki kıdemi, branşı ve hizmet içi eğitime katılma durumuna göre öğretmenlerin karşılaştığı sorunların farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili sınırları içinde yer alan bağımsız anaokulu ve anasınıfında çalışan ve evrenin tamamını oluşturan 253 öğretmen oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar 4 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar okul yönetimi, eğitim ortamı, çalışma

koşulları ve öğrenci velileridir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklı sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Anasınıfında çalışan öğretmenlerin çalışma koşullar açısından bağımız anaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştığı saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenin eğitim durumu, meslekteki kıdemi, branşı ve hizmet içi eğitime katılma durumu ile karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Mentiş Köksoy ve Mentiş Taş (2005), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan anaokulu öğretmenlerinin okul öncesi dönemde müzik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Niğde ve Niğde'ye bağlı Çamardı, Bor ve Altunhisar ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı resmi ve resmi olmayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 58 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği ve diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler ile iki yıllık anaokulu öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında bazı eğitim durumlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuğa, yaş ve gelişim seviyesine göre müzik eğitiminin verilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimine ilişkin fiziksel koşulların bulunması, okul öncesi eğitim programında müzik eğitimine ilişkin hedeflerin bulunması, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların kullanabileceği müzik aletlerinin olması ve okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi verilirken piyano kullanılması konularını lisans mezunu anaokulu öğretmenleri iki yıllık anaokulu öğretmenlerine göre daha önemli görmektedir. Öğretmenlerin %72,4'ü okullarında verilen müzik eğitimini yeterli ya da kısmen yeterli bulurken, %27,6'sı ise yetersiz bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1999:77).

Bu araştırma da, *anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikler ve eğitim ortamına yönelik düşünceleri* var olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tespit etmeye yönelik bir çalışmadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görev yapmakta olan anasınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul’un Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde 58 okulda görev yapan 110 ana sınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Anasınıfı öğretmenlerinin seçiminde ulaşılabilenden örnekleme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin hepsi bayan öğretmendir. Yaşları açısından değerlendirildiğinde ise, anasınıfı öğretmenlerinin yaşlarının 20 ile 52 arasında değiştiği, yaş aritmetik ortalamasının 32,83; standart sapmasının ise 8,48 olduğu belirlenmiştir. Kıdemleri açısından ise, anasınıfı öğretmenlerinin 15’i (%13,6) 1-2 yıl arasında, 23’ü (%20,9) 3-5 yıl arasında, 33’ü (%30) 6-9 yıl arasında ve 39’u ise 10 yıl ve üzerinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette toplam yirmidört soru bulunmaktadır (EK 1). Bu sorulardan ilk yedisi kişisel bilgilere yöneliktir. Anasınıfı öğretmenlerine yeterlilikle ilgili sorulan sorular “*hiç yeterli değilim, az yeterliyim, yeterliyim, çok yeterliyim*” seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. İhtiyaç duyulan eğitim konuları ve eğitim ortamlarına ilişkin soruları da belirtilen başlıklardan uygun olanı işaretleyerek, bu başlıklarda kendine uygun yeterli cevabı bulamamışsa da boş bırakılan diğer seçeneği doldurarak cevaplandırmaları istenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan anket 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı içinde uygulanmıştır. Anasınıfı öğretmenlerine anketin uygulanması, görüşme sırasında zaman açısından uygun ise 10-15 dakika içinde, zaman açısından uygun değilse de belirttikleri başka bir gün gerçekleştirilmiştir. Anket istekli anasınıfı öğretmenlerine uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Tarama yöntemi kullanılarak anket aracılığıyla toplanan verilerin çözümünde *frekans(f)* ve *yüzde(%)* çözümlenmelerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenen tablolar, elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sayısal veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretiminde kendilerini yeterli bulma durumlarına yönelik bulgular ve yorum

Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretiminde algıladıkları yeterliklerine yönelik verilere frekans ve yüzde analizleri uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterliklerine uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Hiç	Az	Yeterliyim	Çok	TOPLAM
	yeterli değilim	yeterliyim		yeterliyim	
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
1. En az bir çalgıyı çalabilme	24 (22,2)	37 (34,3)	38 (35,2)	9 (8,3)	108 (100)
2. Seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilme	-	3 (2,8)	67 (61,5)	39 (35,8)	109 (100)
3. Nota okuyabilmede	11 (10,2)	39 (36,1)	39 (36,1)	19 (17,6)	108 (100)
4. Sesini kullanabilmede	1 (0,9)	20 (18,7)	54 (50,5)	32 (29,9)	107 (100)
5. Müzik öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmede	4 (3,8)	31 (29,5)	56 (53,3)	14 (13,3)	105 (100)
6. Jest ve mimikleri etkili kullanabilmede	1 (0,9)	6 (5,7)	58 (54,7)	41 (38,7)	106 (100)
7. Bilinen bir melodiye konulu söz uyarlayabilmede	6 (5,6)	44 (40,7)	38 (35,2)	20 (18,5)	108 (100)
8. Çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilmede	1 (0,9)	15 (14,2)	68 (64,2)	22 (20,8)	106 (100)
9. Etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikler seçebilmede	1 (0,9)	8 (7,3)	61 (56,0)	39 (35,8)	109 (100)
10. Değişik materyallerden çalgı üretebilmede	7 (6,5)	41 (38,0)	45 (41,7)	15 (13,9)	108 (100)
11. Sınıf içinde etkin bir müzik köşesi oluşturabilmede	2 (1,9)	24 (22,4)	63 (58,9)	18 (16,8)	107 (100)
12. Özgün ritimler oluşturabilmede	6 (5,6)	36 (33,3)	51 (47,2)	15 (13,9)	108 (100)
13. Şarkıyı oyunlaştırabilmede	-	7 (6,4)	62 (56,9)	40 (36,7)	109 (100)

Tablo 1’de görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenleri kendilerini *seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilmede* %97,3, *sesini kullanabilmede* %80,4, *jest ve mimikleri etkili*

kullanabilmede %93,4, çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilmede %85, etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikler seçebilmede %91,8, şarkıyı oyunlaştırabilmede %93,6 oranında yeterli ya da çok yeterli bulmaktadırlar. Bunun yanında en az bir çalgıyı çalabilmede %56,5, nota okuyabilmede %46,3, müzik öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmede %33,3, bilinen bir melodiye konulu söz uyarlayabilmede %46,3, değişik materyallerden çalgı üretebilmede %44,5, özgün ritimler oluşturabilmede 38,9 oranında hiç yeterli değilim ya da az yeterliyim seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir.

4.2. Anasınıfı öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi müzik eğitimi kapsamındaki değerlendirmelerine yönelik bulgular ve yorum

Bu kısımda anasınıfı öğretmenlerine 5 adet soru sorulmuş ve bu sorularla hizmet öncesi ve hizmet içi müzik eğitimi kapsamındaki değerlendirmelerine yönelik düşünceleri analiz edilip yorumlanmıştır.

Anasınıfı öğretmenlerine hizmet öncesi eğitimlerine yönelik olarak “*Yüksek öğretiminizin anasınıfı öğretmeni olarak sahip olduğunuz müzik eğitimine yönelik yeterliliklere katkısı ne derecedir?*” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Anasınıfı öğretmenlerinin “Yüksek öğretiminizin anasınıfı öğretmeni olarak sahip olduğunuz müzik eğitimine yönelik yeterliliklere katkısı ne derecedir?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Hiç yeterli değildi	Az yeterliydi	Yeterliydi	Çok yeterliydi	TOPLAM
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
Yüksek öğretiminizin anasınıfı öğretmeni olarak sahip olduğunuz müzik eğitimine yönelik yeterliliklere katkısı	16 (15,0)	38 (35,5)	41 (38,3)	12 (11,2)	107 (100)

Tablo 2’de görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin yüksek öğrenimlerinin anasınıfı öğretmeni olarak sahip oldukları müzik eğitimine yönelik yeterliliklere katkısına %50,5 oranında hiç yeterli değildi ya da az yeterliydi seçeneklerini, %49,5 oranında da yeterliydi ya da çok yeterliydi seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir.

“Yüksek öğretiminizin anasınıfı öğretmeni olarak sahip olduğunuz müzik eğitime yönelik yeterliliklere katkısı ne derecedir?” sorusuna %50,5 oranında (54 kişi) hiç yeterli değildi ya da az yeterliydi diyen anasınıfı öğretmenlerinin “Yüksek öğretim basamağında okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik önerebileceğiniz iyileştirme çalışmaları ne olabilir. Görüşünüzü kısaca yazınız?” sorusuna verdikleri benzer cevapların dört tanesi olması istenen eğitime yönelik, birisi var olan eğitimin niteliğine yönelik birisi de var olan eğitimin süresine yönelik önerilerdir. Bu görüşler şöyle sıralanabilir: çalgı çalmaya yönelik eğitim %38,8 (21 kişi), çocuk şarkıları, ront, vb. repertuara yönelik eğitim %25,9 (14kişi), nota okuma ve yazmaya yönelik eğitim (%24–13 kişi), müzik dersinin süre bakımından arttırılması (%12,9–7 kişi), müzik dersine giren öğretmenin uzman olması (%9,2–5 kişi), sesini nitelikli ve doğru kullanmaya yönelik eğitim (%7,4 – 4 kişi) olduğu görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerine, hizmet içi eğitimlerine yönelik olarak “Doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitime katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katıldınız mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Anasınıfı öğretmenlerinin “Doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitime katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katıldınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Evet	Hayır	TOPLAM
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
Hizmet içi eğitime katılma durumu	20 (18,3)	89 (81,7)	109 (100)

Tablo 3’te anasınıfı öğretmenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında müzik eğitime katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katılma oranı %18,3 olduğu görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerinden, hizmet içi eğitim alanlara “Katıldığınız hizmet içi eğitim seminerlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitime katkı derecesi nedir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Anasınıfı öğretmenlerinin “Katıldığınız hizmet içi eğitim seminerlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitimine katkı derecesi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Yeterli değil	Yeterli	Çok yeterli	TOPLAM
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
Hizmet içi eğitimin katkı derecesi	4 (20,0)	12 (60,0)	4 (20,0)	20 (100)

Tablo 4’te görüldüğü gibi doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında müzik eğitimine katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katılan 20 anasınıfı öğretmeninden, katılmış oldukları hizmet içi eğitim seminerlerinin anasınıfında müzik eğitimine katkı derecesine yeterli ya da çok yeterli seçeneğini işaretleyenlerin oranı %80’dir.

Tablo 3’te doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında müzik eğitimine katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katılan ve oranları %18,3 olan anasınıfı öğretmenlerinin katıldıklarını belirttikleri hizmet içi eğitim seminerleri şöyledir: *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*(9 kişi), *Orff anlayışı çerçevesinde müzik ve hareket eğitimi*(3 kişi) ve *resim-müzik-drama eğitimi*(3 kişi).

Anasınıfı öğretmenlerine, “*anasınıfında müzik öğretimine yönelik olarak ihtiyaç duydukları seminer konuları nelerdir?*” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Anasınıfı öğretmenlerinin “Anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duyduğunuz seminer konuları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

Çalgı türü	Evet ihtiyaç duyuyorum	Hayır ihtiyaç duymuyorum	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
1. Ses eğitimi	35 (31,8)	75 (68,2)	110 (100)
2. Çalgı eğitimi	61 (55,5)	49 (44,5)	110 (100)
3. Müzik öğretim yöntem ve teknikleri	35 (31,8)	75 (68,2)	110 (100)
4. Nota okuma (solfej) ve yazma	27 (24,5)	83 (75,5)	110 (100)
5. Çocuk şarkıları repertuarı	58 (52,7)	52 (47,3)	110 (100)
6. Animasyon	45 (40,9)	65 (59,1)	110 (100)
7. Yaratıcı dans/şarkılı oyun	71 (64,5)	39 (35,5)	110 (100)
8. Değişik materyallerden çalgı üretimi	35 (31,8)	75 (68,2)	110 (100)
9. Çocuklarda müzikal gelişim	26 (23,6)	84 (76,4)	110 (100)
10. Müzikli drama	75 (68,2)	35 (31,8)	110 (100)

Tablo 5’te “Anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duyduğunuz seminer konuları nelerdir?” sorusunda anasınıfı öğretmenlerinin en yüksek oranlarda ihtiyaç duymadığını belirttiği seminer konuları sırasıyla *çocuklarda müzikal gelişim* (%76,4); *nota okuma ve yazma* (%75,5); *ses eğitimi* (%68,2); *müzik öğretim yöntem ve teknikleri* (%68,2); *değişik materyallerden çalgı üretimi*(%68,2) olarak belirtilmiştir. Diğer yandan anasınıfı öğretmenlerinin en yüksek oranlarda ihtiyaç duyduğunu belirttiği seminer konuları da *müzikli drama*(%68,2); *yaratıcı dans/şarkılı oyun*(%64,5); *çalgı eğitimi*(%55,5); *çocuk şarkıları repertuarı*(%52,7); *animasyon*(%40,9) olarak görülmüştür.

4.3 Anasınıfı öğretmenlerinin okullarındaki müzik eğitimi ortamlarını değerlendirmelerine yönelik bulgular ve yorum

Bu kısımda sorulan 10 adet soru ile anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimi ortamlarına yönelik düşünceleri ve görüşleri analiz edilip yorumlanmıştır.

Anasınıfı öğretmenlerinin “Sınıfınızdaki müzik köşesinde hangi çalgılar bulunmaktadır?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Anasınıfı öğretmenlerinin “Sınıfınızdaki müzik köşesinde hangi çalgılar bulunmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

Çalgı türü	Var	Yok	TOPLAM	Çalgı türü	Var	Yok	TOPLAM
	f(%)	f(%)	f(%)		f(%)	f(%)	f(%)
1. Piyano	14 (12,7)	96 (87,3)	110 (100)	11. Türk davulu	11 (10)	99 (90)	110 (100)
2. Akordeon	8 (7,3)	102 (92,7)	110 (100)	12. Tef	86 (78,2)	24 (21,8)	110 (100)
3. Keman	3 (2,7)	107 (97,3)	110 (100)	13. Çelik üçgen	46 (41,8)	64 (58,2)	110 (100)
4. Gitar	11 (10,0)	99 (90,0)	110 (100)	14. Kastanyet	17 (15,5)	93 (84,5)	110 (100)
5. Mandolin	4 (3,6)	106 (96,4)	110 (100)	15. Marakas	87 (79,1)	23 (20,9)	110 (100)
6. Blok flüt	43 (39,1)	67 (60,9)	110 (100)	16. Ziller	66 (60,0)	44 (44,0)	110 (100)
7. Melodika	7 (6,4)	103 (93,6)	110 (100)	17. Gong	9 (8,2)	101 (91,8)	110 (100)
8. Kaval	-	110 (100)	110 (100)	18. Çan	19 (17,3)	91 (82,7)	110 (100)
9. Silofon	31 (28,2)	79 (71,8)	110 (100)	19. Tahta kaşıklar	33 (30)	77 (70)	110 (100)
10. Trampet ve sopaları	47 (42,7)	63 (57,3)	110 (100)	20. Tartım tahtası ve sopası	16 (14,5)	94 (85,5)	110 (100)

Tablo 6’da görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin sınıflarında bulunan müzik köşesindeki çalgılar, çok olandan en aza doğru marakas(79,1), tef(%78,2), ziller(%60) olarak belirtilmiştir. En çok olmayandan en az olmayana doğru da kaval(%100), keman(%97,3), mandolin(%96,4), melodika(%93,6), akordeon(%92,7), gong(%91,8), Türk davulu(%90), gitar(%90), tartım tahtası ve sopası(%85,51), kastanyet(%84,5), çan(%82,7) olarak sıralanabilir.

“Sınıfınızda müzik köşesinde değişik malzemelerden(materyallerden) yaptığınız / yapılan çalgılar varsa lütfen belirtiniz?” sorusuna, boş kutu, şişe, vb. ile kuru bakliyattan marakas diye cevaplandıran 50, yoğurt kabı vb. ve balondan, röntgen filmi, vb.nden davul diye cevaplandıran 11, nakış kasmağı, vb. ile tef diye cevaplandıran 10, tahta çubuklar ile ritim çubuğu diye cevaplandıran 6, gazoz kapakları, lastik, vb.nden zil diye cevaplandıran

5, metal kutudan trampet ve tahta kaşıktan ritim aleti diye cevaplandıran 2 anasınıflı öğretmeni olduğu görülmüştür.

Anasınıflı öğretmenlerine, “*Sınıfınızda müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivi yeterli düzeyde midir?*” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Anasınıflı öğretmenlerinin “*Sınıfınızda müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivi yeterli düzeyde midir?*” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

Ses sistemi ve müzik arşivi	Hiç yoktur	Yetersizdir	Yeterlidir	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
1. Kasetçalar	6 (6,0)	13 (13,0)	81 (81,0)	100 (100)
2. CD çalar	10 (10,1)	9 (9,1)	80 (80,8)	99 (100)
3. Kaset	8 (7,9)	30 (29,7)	63 (62,4)	101 (100)
4. CD	9 (9,2)	41 (41,8)	48 (49,0)	98 (100)
5. Şarkı dağırcığı (yazılı yayın)	5 (5,4)	22 (23,7)	66 (71,0)	93 (100)
6. Ront dağırcığı (yazılı yayın)	9 (9,3)	46 (47,4)	42 (43,3)	97 (100)

Tablo 7’de görüldüğü gibi anasınıflı öğretmenlerinin “*Sınıfınızda müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivi yeterli düzeyde midir?*” sorusuna en yüksek orandaki yeterlilikler için kasetçalar(%81), CD çalar(%80,8), şarkı dağırcığı(%71), kaset(%62,4) olarak belirtilmiştir. Aynı soruda hiç yoktur ya da yetersizdir diye işaretlenen donanım da CD(%51), ront dağırcığı-yazılı yayın(%56,7) olarak belirtilmiştir.

Anasınıflı öğretmenlerine “*Okulunuzda müzik odası var mı?*” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Anasınıflı öğretmenlerinin “*Okulunuzda müzik odası var mı?*” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Evet var	Hayır yok	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Okulda müzik odası bulunma durumu	28 (26,2)	79 (73,8)	107 (100)

Tablo 8’de görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin “Okulunuzda müzik odası var mı?” sorusuna %26,2 oranında evet var, %73,8 oranında hayır yok seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Okulunuzda müzik odası var mı? Sorusuna evet diyen 28 anasınıfı öğretmeni olduğu Tablo 8’de görülmektedir. “Okulunuzdaki müzik odasından, sınıfınızdaki müzik eğitimine katkısı açısından faydalanma durumunu aşağıdaki boşluğa belirtiniz?” sorusuna bu 28 kişinin %60,7’si (17 kişi) müzik odasından faydalanmıyoruz diye, %10,7’si (3 kişi) müzik odasından bazen faydalanıyoruz diye, %17,8’i de (5 kişi) müzik odasından faydalanıyoruz diye cevap verdikleri görülmüştür.

Anasınıfı öğretmenlerine “Okul yönetiminizden müzik eğitimine destek istediğinizde yeterli desteği görür müsünüz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Anasınıfı öğretmenlerinin “Okul yönetiminizden müzik eğitimine destek istediğinizde yeterli desteği görür müsünüz?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Evet destek görürüm	Hayır destek görmem	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Yönetimin müzik eğitimini destekleme durumu	57 (56,4)	44 (43,6)	101 (100)

Tablo 9’da görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin *Okul yönetiminizden müzik eğitimine destek istediğinizde yeterli desteği görür müsünüz?* sorusuna %56 oranında evet, %43 oranında hayır diye cevap verdikleri görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerine “Sınıf mevcudunuz müzik eğitimi yapmak açısından bir sorun oluşturmaktadır mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Anasınıfı öğretmenlerinin “Sınıf mevcudunuz müzik eğitimi yapmak açısından bir sorun oluşturmaktadır mı?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Evet, sorun olmakta	Hayır, sorun olmamakta	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Sınıf mevcudunun müzik eğitimi için sorun olma durumu	45 (41,7)	63 (58,3)	108 (100)

Tablo 10’da görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin *sınıf mevcudunuz müzik eğitimi yapmak açısından bir sorun oluşturmakta mıdır?*” sorusuna %41,7 oranında evet, %58,3 oranında hayır seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerine *“Anasınıfınızda müzik eğitiminin niteliğini etkileyen en önemli sorun nedir?”* sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Anasınıfı öğretmenlerinin “Anasınıfınızda müzik eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen en önemli sorun nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

Anasınıfında müzik eğitimi etkileyen en önemli sorun	f (%)
Materyal yetersizliği (müzik aleti, CD çalar, müziksel yayın vb.)	30 (34,5)
Sınıf mevcudu	30 (34,5)
Öğretmenin müzik eğitimine yönelik yetersiz oluşu	8 (9,2)
Müzik odasının olmaması / kullanılmaması	6 (6,9)
Sınıfın fiziksel yapısı	5 (5,7)
Müzik köşesinin olmayışı	2 (2,3)
Materyal için yeterli bütçe ayrılmaması	2 (2,3)
Müzik eğitimi anasınıfı öğretmenin yapması / müzik öğretmenin yapmaması	1 (1,1)
Velilerin maddi durumlarının kötü oluşu	1 (1,1)
Çocukların ilgisizliği	1 (1,1)
Ortamın uygun olmayışı	1 (1,1)
TOPLAM	87 (100)

Tablo 11’de anasınıfı öğretmenleri *“Anasınıfınızda müzik eğitiminin niteliğini etkileyen en önemli sorun nedir?”* sorusuna %34,5 oranında materyal yetersizliği (müzik aleti, CD çalar, müziksel yayın vb.) ve %34,5 oranında da sınıf mevcudu diye cevap verdikleri görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerine *“Anasınıfınızdaki müzik etkinlikleri tarafınızdan mı yürütülmektedir?”* sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Anasınıfı öğretmenlerinin “Anasınıfınızdaki müzik etkinlikleri tarafınızdan mı yürütülmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

	Evet, tarafımdan yürütülmekte	Hayır, bir müzik öğretmeni desteklemekte	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Anasınıfında müzik etkinliklerini yürüten kişi	96 (88,1)	13 (11,9)	109 (100)

Tablo 12’de görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin *anasınıfınızdaki müzik etkinlikleri tarafınızdan mı yürütülmektedir?* Sorusuna %11,9 oranında hayır müzik öğretmeni desteklemekte seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Anasınıfı öğretmenlerine “*Anasınıfında müzik eğitiminin kimin tarafından gerçekleştirilmesi uygundur?*” sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler frekans ve yüzde analizleri yapılarak Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Anasınıfı öğretmenlerinin “Anasınıfında müzik eğitiminin kimin tarafından gerçekleştirilmesi uygundur?” sorusuna verdikleri cevaplara uygulanan frekans ve yüzde analizi

Anasınıfında müzik eğitimi yürütecek kişiye yönelik görüşler	f (%)
Müzik öğretmeni	64 (67,4)
Anasınıfı öğretmeni	30 (31,6)
Fikrim yok	1 (1,1)
TOPLAM	95 (100)

Tablo 13’te görüldüğü gibi anasınıfı öğretmenlerinin *anasınıfında müzik eğitiminin kimin tarafından gerçekleştirilmesi uygundur?* Sorusuna %67,4 oranında müzik öğretmeni, %31,6 oranında da anasınıfı öğretmeni seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Düşünce ve sorular için boş bırakılan alana 17 anasınıfı öğretmenin (%15,4) “*Anasınıfında müzik etkinlikleri hem anasınıfı öğretmeni hem de müzik öğretmeni tarafından ortak çalışılarak yürütülmelidir*” şeklinde düşüncelerini belirttikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Buna göre;

Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik algıladıkları yeterlilikleri ile ilgili verilere bakıldığında (bkz. Tablo 1) öğretmenlerin, seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilme, sesini kullanabilme, jest ve mimikleri etkili kullanabilme, çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilme, etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikleri seçme ve şarkıyı oyunlaştırabilme konularında kendilerini yeterli ya da çok yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak en az bir çalgıyı çalabilme, nota okuyabilme, müzik öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilme, bilinen bir melodiye konulu söz uyarlayabilme, değişik materyallerden çalgı üretebilme, özgün ritimler oluşturabilme konularında kendilerini yetersiz ya da az yeterli buldukları görülmektedir. Yani; okul öncesi yaş grubu çocuklarının özelliklerini çok iyi bilen ve onlarla iletişim kurabilen, gelişimlerini gözlemleyebilen, hangi durumlarda sıkılıp hangi durumlarda sıkılmayacağını, nelere sevinip nelere üzülebileceğini bilen bir anasınıfı öğretmenin, kendisine yönelik müziksel yeterlilikleri çok olmasa da, seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilme, sesini kullanabilme, jest ve mimikleri etkili kullanabilme, çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilme ve etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikleri seçme ve şarkıyı oyunlaştırabilme becerisi gösterebilmede kendisini yeterli bulunduğu görülmektedir. Anasınıfı öğretmenleri, çocuklarla birebir ya da grup halinde iletişim ve gözlemlerinde kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Başka bir araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin *çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul-aile işbirliği ve mesleki kişisel yeterlilikler* konularında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir (Karakaş, 2002). Var olan yeterliliklerini performansa dönüştürme anlamında bir sıkıntı ile karşılaşmadıkları görülen anasınıfı öğretmenlerinin kendine yönelik müzik eğitimi ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bir başka araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin %72,4'ünün okullarında verilen müzik eğitimi yeterli ya da kısmen yeterli, %27,6'sının da yetersiz bulduklarını göstermektedir (Köksoy ve Taş,2005). Anasınıfı (okul öncesi) öğretmenlerinin, anasınıfındaki müzik etkinliklerinde yapılması

gerekenleri bilmesine ve bu amaçla vermesi gereken eğitimi vermesine rağmen kendisine yönelik müziksel yeterlilikleri yeterli bulmadığı noktasından hareketle, anasınıfı öğretmenlerinin, almış oldukları müzik eğitimini yetersiz buldukları ve müzik eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anasınıfı öğretmenlerinin, kendilerini müzik öğretimine yönelik olarak seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilme, sesini kullanabilme, jest ve mimikleri etkili kullanabilme, çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilme, etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikleri seçme, şarkıyı oyunlaştırabilmede yeterli buldukları görülmüştür. Ancak, anasınıfı öğretmenlerinin var olan bu yeterliliklerine hizmet öncesinde, yüksek öğrenimleri sırasında almış oldukları müzik eğitiminin katkısının yeterli olmadığını düşünenlerin oranının %50,5 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo2). Yani, araştırmaya katılan ve büyük oranda anasınıfında müzik eğitime yönelik kendilerini yeterli gören anasınıfı öğretmenlerinin yarısı, kendilerini yeterli gördükleri bu donanıma lisans eğitiminde aldıkları müzik eğitiminin katkı sağlamadığını düşünüyor. Müzik eğitime yönelik okul öncesi eğitimi bölümü lisans programında 3. ve 4. yarıyılıda yer alan Müzik Öğretimi I ve Müzik Öğretimi II derslerinin kur tanımlarına bakıldığında anasınıfı öğretmenlerinin belli bir müziksel yeterliliğe sahip olduğu varsayılarak oluşturulmuş olduğu görülmektedir. *Müzik Öğretimi I* dersinin içerik olarak “*müzik ve eğitim ilişkisi, çocuğun eğitiminde müziğin kullanımı, çocukta işitme duyusunun gelişimi, işitme duyusunun gelişimine uygun dinletilecek müzikler, müzik yolu ile çocukta ifade gelişimi, müzik eğitimi yoluyla çocukta hedeflenen davranışların geliştirilmesi, çocuğun müzik faaliyetine aktif katılımının sağlanması, repertuar çalışmaları*” başlıklarından; *Müzik Öğretimi II* dersi de “*doğal seslerin çocuklar tarafından ayırt edilmesi, çalgıların tanıtımı, müziğin günlük programda planlanması, materyal seçimi, müzik köşesi oluşturulması, şarkı seçiminde dikkat edilecek hususlar, repertuar çalışmaları, uygulamaların tartışılması, istiklal marşı yönetimi*” başlıklarından oluşmaktadır. İki dönem olarak verilen bu dersler ile müziksel yeteneklerine dayalı yeterliliklerinin belli olmadığı öğrencilerden, anasınıfı/anaokulu öğretmeni olduğunda belli oranda müziksel yeterlilik gerektiren performans göstermeleri beklenmektedir. Müzik ile ilişki kurmadan/olan ilişkisini güçlendirmeden müzik ile eğitimi ilişkilendirmesi ve çocuğun eğitiminde müziği nasıl kullanacağını öğrenmesi beklenmektedir. Bu durum da hem bir birey hem de bir eğitimci olarak okul öncesi öğretmenini, kendi sesini kullanmayı ve okul öncesi çocuklarının ses sınırlarını bilmeden şarkılar öğretmek zorunda kalması gibi oldukça zor durumlarla karşı

karşıya gelmesine neden olabilir. Yüksek öğrenimlerinde almış oldukları müzik eğitiminin, anasınıfında müzik eğitime yönelik yeterliliklerine katkısının yeterli olmadığını düşünen anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programında yer alan müzik eğitime yönelik önerdikleri iyileştirme çalışmaları arasında öncelikle öğretmen adaylarının müziksel donanımlarının geliştirilmesi yer almaktadır. İhtiyaç hissedilen müziksel donanım olarak da nota okuma ve yazma, çalgı, repertuar ve ses eğitimini belirten anasınıfı öğretmenleri ayrıca müzik dersinin süre bakımından arttırılmasını ve derse giren eğitimcinin mesleki yeterlilik düzeyinin yüksek olmasını da iyileştirme çalışmaları arasında ifade etmektedir.

Ancak; Mart 2006'da hazırlanan ve 2006–2007 ders yılından itibaren okul öncesi eğitimi bölümlerinde uygulanacağı düşünülen yeni okul öncesi lisans programında bu konuya ilişkin bir değişiklik görülmektedir. Yeni programda okul öncesi eğitimcisi adayına; 5. Yarıyılıda yer alacak olan *Müzik Eğitimi* dersi kur tanımında “*müziğin tanımı, dünyadaki müzik akımları ve özellikleri, Türkiye’de müzik türleri ve özellikleri, müziğin eğitimdeki yeri ve işlevleri, müzik terimleri ve tanımları, solfej eğitime giriş(nota değerleri ve tartım çalışmaları), flüt ve melodika ile örnek çalışmalar, ses değiştirici işaretlerin kullanımı, her tondaki şarkılarla deşifre çalışmaları, okulöncesi çağı çocuğunun ses sınırlarının tanıtılması, transpozenin tanımı ve değişik tonlarda transpoze örnek çalışmalar, birleşik ve karma ölçülerde şarkı örnekleri ile çalışma, belirli gün ve haftaları göz önünde bulundurarak her sınıfa göre şarkı tespiti, İstiklal Marşı’nun öğretimi ve yönetimi, Türk ve dünya müzikli oyunları ve rontlarından örnekler*” başlıkları yer almaktadır. 5. yarıyılıda yer alan bu ders ile okul öncesi öğretmeni adayına müziksel yeterlilik kazandırmanın/geliştirmenin, 6. yarıyılıda yer alan *Okul Öncesinde Müzik Eğitimi* dersi ile de anasınıfı/anaokulu’nda yapılacak olan müzik eğitime yönelik yeterlilik kazandırıp bu yeterliliğin geliştirmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu anlamda Okul öncesi eğitimi bölümü lisans programı müzik dersinde yapılan değişikliğin, mesleğini sürdürmekte olan anasınıfı öğretmenlerine olmasa da mesleğe başlayacak olan anasınıfı öğretmenlerine bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 3) anasınıfı öğretmenlerinden, anasınıfında verdikleri müzik eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katılanların oranı %18,3 olduğu görülmektedir. Anasınıfında müzik eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi

eğitim seminerine katılan anasınıfı öğretmenlerinden %80'inin, katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin anasınıfında verdikleri müzik eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak katkı derecesini yeterli ya da çok yeterli bulduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4). Araştırma kapsamındaki anasınıfı öğretmenlerinin, okul öncesinde müzik eğitime yönelik katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinden büyük bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile özel yayın kuruluşları tarafından düzenlenen seminerlerdir. İlk etapta İstanbul'da gerçekleştirilen okul öncesinde müzik eğitime yönelik bu seminerlerin ilgi ile karşılanması üzerine diğer illerde de gerçekleştirilmesine başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın geçmiş yıllara ait hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde ise dolaysız olarak okul öncesi müzik eğitime yönelik seminer konularına rastlanmamaktadır. Ancak 2006 yaz dönemi için planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri içinde “Çocuklarda Ritm Duygusunu Geliştirme” ve “Okul Öncesinde Sanat Eğitimi” başlıkları altında okul öncesi müzik eğitime dolaylı ya da dolaysız olarak katkı sağlayabilecek seminer konuları yer aldığı görülmektedir. Bu alanda yapılmış seminerlere katılan az sayıdaki anasınıfı öğretmenin (%18,3 oranında) seminerden faydalanma durumlarının yüksek olması (%80 oranında), kendilerine yönelik müziksel yeterlilik düzeyini yetersiz ya da az yeterli bulan anasınıfı öğretmenlerinin (bkz. Tablo1) bu ve buna benzer seminerlere katılması halinde anasınıfında müzik eğitime yönelik olumlu bir katkının sağlanabileceğine işaret etmektedir.

Gündoğan (2002) tarafından yapılan araştırmada anasınıfında çalışan öğretmenlerin bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştığı saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenin eğitimi durumu, meslekteki kıdemi, branşı ve hizmet içi eğitime katılma durumu ile karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 5) anasınıfı öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları seminer konuları (en yüksek orandan sırasıyla) müzikli drama (%68,2), yaratıcı dans/şarkılı oyun (%64,5), çalgı eğitimi (%55,5), çocuk şarkıları repertuarı (%52,7), animasyon (%40,9), ses eğitimi (%31,8), değişik materyallerden çalgı üretimi (%31,8), müzik öğretim yöntem ve teknikleri (%31,8) olarak görülmektedir. Kendilerine yönelik müziksel yeterliliklerden nota okuma (%46,3) ve müzik öğretim yöntem ve teknikleri (%33,3) konularında kendilerini az yeterli ya da yetersiz bulan anasınıfı öğretmenlerinin (bkz. Tablo1) bu başlıklardaki anasınıfında müzik öğretimine yönelik eğitim seminerlerine

büyük oranda (müzik öğretim yöntem ve teknikleri başlığındaki eğitim seminerine %68,2, nota okuma ve yazma başlığındaki eğitim seminerine %75,5) ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duyduğu seminer konularının başında “*müzikli drama*” ve “*yaratıcı dans/şarkılı oyun*”u belirtmesinin nedeni, anasınıfında yapılan etkinliklerin büyük oranda oyunlaştırıldığı/oyunlaştırılması gerektiği düşünüldüğünde daha da anlaşılmaktadır. Oyun, okul öncesi eğitimin merkezinde yer almaktadır. Çocuk oyunda gerçek hayatı yaşar. Onun için oyun hayatın ta kendisidir (Kıldan, 2001). Bu açıdan bakıldığında anasınıfı öğretmeninde var olan müziksel yeterliliklerin performansa dönüşmesi, aynı zamanda anasınıfı öğretmenin drama, uyarılma vb. alanındaki yeterliliğine ve performansına bağlıdır. Yani, anasınıfı öğretmenin müziksel performans sırasında, konuya ve öğrencinin durumuna göre ses tonuna getireceği değişik vurgular ve nüanslar, sesini kullanırken vücudunun yapacağı hareketler ve mimikler de en az müziksel yeterlilikler kadar önemlidir.

Araştırma sonucunda anasınıfı öğretmenlerinin sınıflarındaki müzik köşesinde bulunan çalgıları en yüksek orandan sırasıyla marakas (%79,1), tef (%78,2), ziller (%60), trampet ve ritim sopaları (%42,7), çelik üçgen (%41,8), blok flüt (%39,1) olarak belirtmişlerdir (bkz. Tablo 6). Anasınıfında bulunan bu çalgıların büyük bir kısmını anasınıfı öğretmeni değişik materyallerden kendisi yapmıştır. Anasınıfı müzik köşesinde bulunması gereken çalgılar: davul, tef, zilli tef, çelik üçgen, marakas, zımpara bloklar, ziller, gong, ksilefon, metalofon, kastanyet, ritim sopaları, flüt, melodika olarak sıralanabilir (Dikici Sığırtmaç, 2005:88). Müzik köşesi öğretmenin gözleminde çocukların özgürce oynayabileceği, kendini ifade etme olanağı bulacağı ve arkadaşları ile oynadığı sosyal bir köşedir. Bu anlamda müzik köşesi ne kadar zengin ve aktif ise o oranda çocukların ilgisini çekecektir. Anasınıflarında bulunan müzik köşesinin güncellenmemesi ve zenginleştirilmemesinden dolayı çocukların müzik köşesini aktif olarak kullanamayacağı ve müziğe karşı olan tutum ve davranışlarının yeterince sergilenemediği için öğretmen tarafından gözlemlenemeyeceği düşünülmektedir.

Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre (bkz. Tablo 7) anasınıfında müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivine yönelik donanımdan CD'nin %51 oranında, ront dağarcığı-yazılı yayının da %56,7 oranında yetersiz olduğu ya da hiç olmadığı görülmektedir. Anasınıfında müzik etkinliklerinde

kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivinin oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Kasetçalar, kaset, şarkı dağarcığı ve CD çalar olarak oldukça yeterli donanımına sahip olduğu görülen anasınıflarının müzik etkinliklerinde bu anlamda bir sıkıntı ile karşılaşmadıkları görülmektedir.

Bulgulara göre (bkz. Tablo 8) araştırmanın yapıldığı okulların %26,2'sinde müzik odası var ve bu %26,2 oranında var olan müzik odalarından müzik eğitiminde bazen ya da sürekli faydalanan anasınıfı öğretmenlerinin oranı da %28,5'dir. Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimini müzik odasında gerçekleştirememeye nedenleri arasında anasınıfındaki müzik köşelerinin yeterli oluşu, anasınıfı öğretmenin müzik odasından faydalanmayı gerekli görmeyişi, müzik odasının ulaşılabilirlik açısından uygun konumda olmayışı, müzik odasının okulun diğer öğrencileri tarafından kullanılması vb. olabilir. Ancak bulgularda görüldüğü üzere (bkz. Tablo 6) araştırmanın yapıldığı anasınıflarında müzik köşesinde yeterli materyallerin bulunmadığı ve o yüzden müzik odası bulunan okullarda anasınıfı öğretmenin anasınıfından faydalanmama nedenlerini anasınıfı öğretmenin müzik odasından faydalanmayı gerekli görmemesi, müzik odasının ulaşılabilirlik açısından uygun konumda olmaması ve müzik odasının okulun diğer öğrencileri tarafından kullanılmasından dolayı uygunsuz olması olarak düşünebiliriz.

Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik destek istendiğinde okul yönetiminden gerekli desteği görenlerin oranı %56,4 olarak görülmektedir (bkz. Tablo 9). MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın 2006 yılı yaz ayı eğitim seminerleri arasında yer alan anasınıfı bulunan ilköğretim okulu müdürleri için *Okul Öncesi Eğitim Semineri* düzenlemesi ve buna benzer seminerlerin artarak devam etmesinin, okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliğine dair bilinçlenmeye ve okul öncesi eğitime verilecek desteğin artmasına olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğine göre bir gruptaki çocuk sayısının 20'den fazla olmaması esastır. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur. Ancak; anasınıflarında bu sayı öğretmen ve okulun fiziki kapasitesi dikkate alınarak 25'e çıkartılabilir. Araştırma sonucu bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 10) sınıf mevcudunun, anasınıfındaki müzik eğitimini olumsuz yönde etkilediğini düşünen anasınıfı öğretmenlerinin oranı %41,7 olduğu görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 11) anasınıfı öğretmenlerinin anasınıfında müzik eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen en önemli sorun olarak %34,5 oranlarında materyal yetersizliği (müzik aleti, CD çalar, müziksel yayın vb.) ve sınıf mevcudu olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 16.05.2005 tarihli B.08.0.OÖG.0.07.01.03–321/1472 sayılı “Anasınıflarında uygulanacak eğitim şekli” konulu yazısında 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm anasınıflarında, okulun öğretim şekline bakılmaksızın ikili eğitime geçileceği kararlaştırılmıştır. Bu karar ile birlikte okul öncesi eğitim formal eğitim içerisinde daha da yaygınlaştırılacak ve devam eden sınıf mevcudu fazlalığı sorununun kısmen de olsa çözümü sağlanacaktır.

Bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 12) anasınıfı öğretmenlerinin %88,1'i müzik etkinliklerinin kendisi tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Anasınıfında müzik eğitiminin kimin tarafından gerçekleştirilmesi uygundur sorusuna da %67,4 oranında müzik öğretmeni diyen anasınıfı öğretmenlerinin %31,6 oranında anasınıfı öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesi uygundur şeklinde yanıtladıkları görülmüştür (bkz. Tablo 13). Anket uygulamasında düşünce ve sorular için boş bırakılan alana %15,4 oranında anasınıfı öğretmeni, anasınıfındaki müzik etkinliklerinin anasınıfı öğretmeni ve müzik öğretmenin ortak bir çalışma ile yürütmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Anasınıfı öğretmenlerinin müziksel yeterlilik anlamında kendilerini yeterli bulmamaları nedeniyle anasınıfında müzik eğitiminin müzik öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesini (%67,4 oranında) uygun bulduğu düşünülmektedir. Bütün bunların yanında, anasınıfındaki müzik etkinliğini diğer etkinliklerin içinde görebiliriz. Yani anasınıfı öğretmeni çocuk yemeğe giderken, ellerini yıkarken, hikaye saatinde hikaye dinlerken, pandomim yaparken, başka bir etkinliğe başlarken, vb. müziği kullanabilir. İşte bütün bu süreçlerin içerisinde müzik öğretmenin olması mümkün değildir. Müzik öğretmenin, ancak belli bir oranda anasınıfındaki müzik etkinliğini yürütmesi ya da anasınıfındaki müzik etkinliklerine belli oranda destek vermesi mümkün olabilir.

5.2. Öneriler

1. Nitelikli bir okul öncesi eğitim için anasınıfı/anaokulu öğretmeninde, beceriye dayalı oldukça önemli özellikler bulunmalıdır. Bu özelliklerden sadece müzik becerisine dayalı özellikleri ele aldığımızda ise bir anaokulu/anasınıfı öğretmeninde sesini doğru ve etkili kullanma, bir enstrüman çalabilme, nota bilgisine sahip olup doğru okuyabilme gibi becerilerin bulunması gerekir diyebiliriz. Ancak bu becerilere sonradan sahip olmak yerine, okul öncesi eğitimcisi yetiştiren lisans programlarının öğrenci seçiminde beceri değerlendirmesine de yer vermesi daha gerçekçi olacaktır. Okul öncesi öğretmenliği bölümü için seçilecek öğrenci adaylarına uygulanan sınava, kriterleri uzman kişiler tarafından belirlenecek beceriye dayalı performans sınavı da etki etmelidir. Hatta beceriye dayalı uygulanacak performans sınavı ön koşul olmalıdır. Becerileri performansa dönüştürme anlamında, Kız Meslek Liseleri'nin Çocuk Gelişimi bölümlerinde müfredat içinde belli uygulamaların olduğu bilinmektedir. Yine de bu sınav için her okul öncesi eğitimcisi yetiştiren lisans programı kurs açmalıdır. Öğrenci adayına, beceriye dayalı performans sınavını kazanamadığı takdirde, yine üniversiteler tarafından verilecek yoğunlaştırılmış kurslar ile 1 ya da 2 sınav hakkı daha verilerek geliştirilebilecek becerileri varsa geliştirmesi için gerekli fırsat sunulmalıdır.

2. Okul öncesi eğitimcisi yetiştiren lisans programları içinde yer alan müzik öğretimine yönelik derslerin içeriği 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değiştirilmiştir. Olumlu değişiklikler görülse de ders süresinin azlığı, dersin amacına ulaşacağı konusunda şüpheler uyandırmaktadır. Yeni programda, okul öncesi eğitimcisi adayına yönelik 1 dönem müzik eğitime yer verilmesi, daha önce bu içerikte bir dersin olmaması anlamında olumlu bir değişiklik olarak dikkat çekmektedir. Ancak, daha önce 2 dönem olan okul öncesinde müzik eğitime yönelik dersin yeni programda 1 dönem olması olumsuz bir değişiklik olarak görülmektedir. Mesleğe başladığında, okul öncesi eğitimde hemen hemen her etkinliğin içinde yer alabilecek bir etkinlik olan müzik etkinliğini gerçekleştirecek olan okul öncesi eğitimcisi adayına, gerekli donanımına sahip olabilmesi için alanında uzman kişilerce verilecek müzik eğitiminin uygulamaya yönelik süreçleri de barındırması gerekir. Yani anasınıfı/anaokulu öğretmeni adayı etkili bir müzik etkinliği gerçekleştirmek amacına yönelik hazırlanan uygun okul öncesi eğitim ortamlarında, uzman müzik ve okul öncesi eğitimcisi gözetiminde “*müzik etkinlikleri*”ni uygulamalıdır. Böyle bir uygulamanın olması için, okul öncesi eğitimcisi

yetiştiren lisans programlarında, okul öncesinde müzik eğitime yönelik ders süresi arttırılmalı ya da “*uygulamalı müzik etkinlikleri*” adında ayrı bir ders açılmalıdır.

3. Araştırma sonuçlarına bakıldığında anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesinde müzik eğitime yönelik kendilerini yeterli buldukları, ancak, kendilerine yönelik müziksel yeterliliklerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Anasınıfı öğretmenlerinin kendilerine yönelik müziksel yeterliliklerinde bir eksiklik görmeleri, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik olası çabalara karşı kayıtsız kalmayacakları fikrini uyandırmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi durumunda ise anasınıfındaki müzik etkinliklerinin niteliğinde olumlu bir değişim gerçekleşecektir. Okul öncesinde müzik eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine katılan az sayıdaki anasınıfı öğretmenin, düzenlenen bu seminerlerin, anasınıfında verdikleri müzik eğitime sağladığı olumlu katkının yüksek bir oranda olduğunu belirttiklerini görmekteyiz. Buradan hareketle; anasınıfı/anaokulu öğretmenlerinin, okul öncesinde müzik eğitime yönelik ihtiyaç duyduklarını belirttikleri eğitim konu başlıkları dikkate alınarak ve kendilerinde var olduğunu belirttikleri müzik öğretime yönelik yetersizliklerin giderilmesi de amaçlanarak, alanında uzman kişiler tarafından verilecek nitelikli hizmet içi eğitim seminerleri etkin bir müzik eğitimi için olumlu katkılar sağlayacaktır.

4. Araştırmanın yapıldığı anasınıflarındaki müzik köşelerinde bulunan çalgılara bakıldığında yetersiz olduğu görülmektedir. Etkili bir müzik etkinliği ve çocukların müziksel davranışlar sergileyebilmesi için müzik köşesinin materyal olarak zengin, konum ve biçim olarak da çekici olması gerekmektedir. Yine araştırma sonuçlarına bakıldığında, değişik materyallerden çalgı yapan anasınıfı öğretmenleri ve yapılan çalgı sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu anlamda lisans eğitiminde yer alacak olan “*Okul Öncesinde Müzik Eğitimi*” dersinin içeriğinde okulöncesi eğitim kurumlarında müzik köşesi oluşturma bulunmaktadır. Ancak bu dersin içeriğinde değişik materyallerden çalgı yapımının da bulunması gerekmektedir. Başka derslerin içeriğinde kısmen de olsa değişik materyallerden çalgı yapımı konusu bulunmasına rağmen bunun müzik köşesi oluşturma bölümünün altında yer alması daha doğru olur. Anasınıfı öğretmenlerine değişik materyallerden çalgı yapımı konusunda, alanında uzman kişiler tarafından verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin, büyük bir ihtiyaca cevap vereceği düşünölmektedir.

5. Araştırma sonuçlarında baktığımızda, anasınıfı öğretmenlerinin okul yönetiminden müzik eğitime yönelik yeterli desteği olmadığını görmekteyiz. Anasınıfı bulunan okulların yöneticileri için düzenlenen, okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliğinin anlaşılmasına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin daha da yaygınlaştırılması, anasınıfı öğretmenlerinin okul idaresinden genel anlamda yeterli desteği görmesi için katkı sağlayacaktır.

6. Müzik öğretmeni yetiştiren lisans programlarında okul *öncesi müzik etkinliği* konusunda ayrıntılı bir şekilde yer verilmelidir.

7. İlköğretim okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin ders programı içinde, anasınıfındaki müzik etkinlikleri de yer almalı, kısmen de olsa müzik etkinlikleri anasınıfı öğretmeni ile ortak planlanıp uygulanmalı ve varsa eğer müzik odası kullanılmalıdır.

8. Müzik öğretmenin, katılamayacağı diğer müzik etkinlikleri için bazı müziklerin kayıtlarının ve notalarının bulunması, şarkıların öğretilmesi, şarkı eşliklerinin kaset/CD'ye kayıt edilmesi vb. gibi konularda anasınıfı öğretmenine gerekli desteği vermesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- ACUN, S. ve ERTEN, G.B. (1993) **Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: Esin Yayınevi.
- AKKAŞ, S. (1993) **Okul Öncesi Eğitimde Müzik**. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- AKYÜZ, Y. (1994) **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ÖZBEY, S. (2005) **Adım Adım Okul Öncesi Eğitim Planlarım**. Ankara: SMG Yayıncılık.
- ANDRESS, B.(1980) **Music Experiences in Early Childhood**. New York:Holt: Rinehart and Winston, inc., s.5,6,7
- ARAL, N., KANDIR, A. ve YAŞAR, M.C. (2003) **Okul Öncesi Eğitim 1**. 2. Baskı. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık .
- ARAL, N., KANDIR, A. ve YAŞAR, M.C. (2001). **Okul Öncesi Eğitim 2**. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- ARGUN, Y. (2004) **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, sf. 50-51.
- ARSLAN, A. (2005) “Erken Çocuklukta Müziğin Önemi ve Şarkı Öğretimi”. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2**. İstanbul: Morpa Yayıncılık, s.291-296.
- ARSLAN, M. (2005) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu”, **M.E. B. Yayınlar Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:167.
- ARTAN, İ. (2005) “Okul Öncesi Dönemde İşitsel Algının Geliştirilmesi”. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2**. İstanbul: Morpa Yayıncılık, s.273-281.
- ARTAN, İ. (1994) “Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri”. **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı**. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık. s.103-115.
- ARTAN, İ. (2002) “Orff Öğretisi”. **Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Şubat, 2002. Sayı:11, s.33.
- ARTAN, İ., BALAT, G.U. (2001) “Anaokuluna devam eden dört ve altı yaş grubu çocukların şarkı söyleme ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi”. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:9, Sayı:2, S.355-364.

- BAŞER, F.A. (2004) “Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişimine Katkısı”. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı.8.
- BAYMUR, F. (1973) **Genel Psikoloji**. 2. Baskı. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- CHAZAN, M., LAING, A and JACKSON, S. (1971) **Just Before School**. Oxford: University College Swansea Basil Blackwell.
- ÇALIŞANDEMİR, F. (2002) “Burdur İli Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulama Yeterlik Düzeyleri”. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Isparta.
- DARICA, N. (2004) **Yaratıcı Etkinlikler**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- DARICA, N. (2001) **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Etkinlik Örnekleri**. Ankara: Bem Koza Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (1998) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- DEMİREL, Ö. (1999) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- DEMİR, Ö. (2001) “Anasınıfı Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Erzurum.
- DEMİRİZ, S., KARADAĞ, A. ve ULUTAŞ, İ. (2003) **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİKİCİ SİĞİRTMAÇ, A. (2005) **Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi**. İstanbul: Kare Yayınları.
- DİKMEN, B. (2002) “Okul Öncesi eğitim Kurumlarında Uygulanan Serbest Zaman Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Eskişehir.
- FOX, D.B. (2000) “Music and the baby’s brain” **Music Educators Journal**. Sep, 2000. Vol:87.
- GABRIEL, J. (1969) **Children Growing Up**. London: University of London Pres.
- GÜLTEK, B. (2002) “Müzik, Yetenek ve Çocuk”. **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Şubat, 2002. Sayı:11, s.29.

- GÜNAY, E. ve ÖZDEMİR, M.A. (2003) **Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- GÜNDOĞAN, A. (2002) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği)”. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Denizli.
- GÜNEYSU, S. (2001) “Neden Erken Çocukluk Eğitimi”. **Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Mayıs, 2001. Sayı:2, s.22-24.
- GÖKKAYA, R. ve ŞENTÜRK, T.Z. (2000) **METGE Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi Okul Öncesi Kurumlarında Müzik Etkinlikleri**. Ankara: Atatürk Teknik, Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Matbaası.
- HAINES, J.E. and GERBER, L.L. (1992) **Leading Young Children to Music**. U.S.A.: Macmillan Publishing Company.
- HOLGERSEN, S.E. (1997)“Aims and Methods in Danish Preschool Music Education”. **Arts Education Policy Review. Symposium**. September,1997, Vol. 99 Issue 1, p25, 7p, 1 chart.
- HARGREAVES, D.J. (1986) (1986) **The Developmental Psychology of Music**. England: Cambridge University Pres, s.61-75-80-82.
- JORGENSEN, I.B. and KRISTENSEN, S.M. (1981) **Bogen om Gossel**. Copenhagen: Gyldendal’s Educational Library.
- KANDIR, A. (2001) “Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi” **M.E. B. Yayınlar Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Dergisi**. Temmuz-Ağustos-Eylül 2001, Sayı:151.
- KAPTAN, S. (1998) **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARADAĞ, A. (2006) **Çoklu Zeka**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- KARAKAŞ, U.U. (2002) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Adana.
- KARASAR, N. (1999) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 9. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARASAR, N. (1995) **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. 8. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- KILDAN, A.O. (2001) “Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Konya.
- KODAMAN, B. (1980) **Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi**. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- KOÇAK, N. (2001) “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, **M.E. B. yayımlar Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:151.
- KOÇER, H.A. (1987) **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**. Ankara: Uzman Yayınlar.
- MARZOLLO, J. and TRIVAS, I. (1987) **The New Kindergarten**. New York: Harper And Row Publishers, s.55-62.
- MENTİŞ KÖKSOY, A. ve MENTİŞ TAŞ, A. (2005) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Anaokul Öğretmenlerinin Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Niğde İli Örneği)”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:6, Sayı:1 S.31-40.
- MERTOĞLU, E. (2002) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5–6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritim (tartım) Algılamalarının İncelenmesi”. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi**. İstanbul.
- MERTOĞLU, E. (2005) “Müzik ve Ritm Eğitimi”. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2**. İstanbul: Morpa Yayıncılık. s.282-290
- MORGÜL, M. (1995) **Yaratıcı Drama İle Oynayarak Yaşayarak Öğren**. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- OĞUZKAN, Ş. ve ORAL, G. (1991) **Okul Öncesi Eğitimi**. 3. Basılış. M.E. B. Devlet Kitapları Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- OKTAY, A. (2000) **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. 2. Basım. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- ÖNDER, A. (2003) **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ÖMEROĞLU, E. ve TURLA, A. (2001) “Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi”, **M.E. B. yayımlar Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:151.
- ÖZTÜRK, A. (2003) **Okul Öncesi Eğitimde Müzik**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- RUSSEL, B. (2001) Çeviren: Nail Bezel. **Eğitim Üzerine**. 5. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

- SUN, M. ve SEYREK, H. (1998) **Okul Öncesi Eğitiminde Müzik**. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Tebliğler Dergisi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 31.05.2002 Tarih ve 270 Sayılı Kararı.
- TUĞRUL, B.A. (1993) “Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğretmen Modeli”, **9. Ya- Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama, Haziran 1993, s.291-296
- TURLA, A., TEZEL ŞAHİN, F. ve AVCI, N. (2001) “Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **M.E. B. yayımlar Dairesi Başkanlığı Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:151.
- UÇAN, A. (1997) **Müzik Eğitimi**. 2. Basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, A. (1996) **İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi**. 2. Basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- UÇAN, A. (2002) “Çocuk ve Müzik”. **Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Şubat, 2002. Sayı:11, s.30,31.
- ÜRFIGÖLÜ, A. (1989) **Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- YAVUZER, H. (1995) **Çocuk Psikolojisi**. 12. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ZENBAT, R. ve UNUTKAN, Ö.P. (2001) **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

EKLER

EK1: Anket

EK 1 ANKET

Değerli anasınıfı öğretmenleri,

Bu çalışma yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik algıladıkları yeterlilikleri ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçlarda kullanılacaktır. Ankete isim yazmanız istenmemektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Bülent ALTAŞ

Müzik Öğretmeni

M.Ü. Eğitim Bil. Enst. Müzik Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Aşağıda bazı kişisel bilgiler yer almaktadır. Uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz** () Bay () Bayan
2. **Yaşınız**
3. Mezun olduğunuz üniversitenin adı
4. Mezun olduğunuz bölümün adı
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
() 1-2 yıl () 3-5yıl () 6-9 yıl () 10 yıl ve üzeri
6. Görev yaptığınız ilçenin adı
7. Görev yaptığınız okulun adı

B) Aşağıda müzik öğretimine yönelik bazı yeterlikler verilmiştir. Kendinize uygun olan bölümü (X) şeklinde işaretleyiniz.

8.	Hiç Yeterli Değilim	Az Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
En az bir çalgıyı çalabilmede	()	()	()	()
Seviyeye ve konuya uygun şarkı söyletebilmede	()	()	()	()
Nota okuyabilmede	()	()	()	()
Sesini kullanabilmede	()	()	()	()
Müzik öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmede	()	()	()	()
Jest ve mimikleri etkili kullanabilmede	()	()	()	()
Bilinen bir melodiye konulu söz uyarlayabilmede	()	()	()	()
Çocukların müzikal gelişimlerini gözlemleyebilmede	()	()	()	()
Etkinliklerde dinletilecek nitelikli müzikler seçebilmede	()	()	()	()
Değişik materyallerden çalgı üretebilmede	()	()	()	()
Sınıf içinde etkin bir müzik köşesi oluşturabilmede	()	()	()	()
Özgün ritimler oluşturabilmede	()	()	()	()
Şarkıyı oyunlaştırabilmede	()	()	()	()

9. **Yüksek öğretiminizin ana sınıfı öğretmeni olarak sahip olduğunuz müzik eğitimine yönelik yeterliliklere katkısı ne derecedir?**

a () Hiç yeterli değildi b () Az yeterliydi c () Yeterliydi d () Çok yeterliydi

9. SORUYA CEVABINIZ “a” YA DA “b” SEÇENEKLERİNDEN BİRİYE AŞAĞIDAKİ SORUYU CEVAPLANDIRINIZ

10. Yüksek öğretim basamağında okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik önerebileceğiniz iyileştirme çalışmaları ne olabilir. Görüşünüzü kısaca yazınız.
C) Aşağıda anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimi süreçlerine ve okullarındaki fiziksel imkanlarına yönelik çeşitli boyutlar verilmiştir. Kendinize uygun olan bölümü (X) şeklinde işaretleyiniz.
11. Doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitimine katkı sağlayan herhangi bir hizmet içi eğitim seminerine katıldınız mı?
() Evet () Hayır
(Cevabınız Hayır ise 14. sorudan devam ediniz.)
12. Katıldığınız hizmet içi eğitim seminerlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak anasınıfında verdiğiniz müzik eğitimine katkı derecesi nedir?
() Yeterli değil () Yeterlidir () Çok yeterlidir
13. Anasınıfında müzik öğretimine yönelik seminerlere katıldıysanız seminerin ismini ya da konusunu aşağıdaki boşluğa belirtiniz
.....
.....
.....
.....
.....
14. Anasınıfında müzik öğretimine yönelik kendi eğitiminiz için ihtiyaç duyduğunuz seminer konularını işaretleyiniz.
- | | |
|--|---|
| () Ses eğitimi | () Yaratıcı dans / Şarkılı oyun |
| () Çalgı eğitimi | () Değişik materyallerden çalgı üretimi |
| () Müzik öğretim yöntem ve teknikleri | () Çocuklarda müzikal gelişim |
| () Nota okuma (solfej) ve yazma | () Müzikli drama |
| () Çocuk şarkıları repertuarı | Diğer varsa lütfen aşağıdaki boşluğa belirtiniz |
| () Animasyon | |

D) Aşağıda görev yaptığınız okulun müzik eğitimi ortamına yönelik sorular vardır. Uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz

15. Sınıfınızdaki müzik köşesinde bulunan çalgıları (X) şeklinde işaretleyiniz.

- | | | | |
|--------------|---|------------------------------|---|
| () Piyano | () Kaval | () Marakas | Diğer varsa yazın
.....
.....
.....
..... |
| () Akordeon | () Silofon | () Ziller | |
| () Keman | () Trampet ve sopaları | () Gong | |
| () Gitar | () Türk davulu (tokmağı ve çubuğu ile) | () Çan | |
| () Mandolin | () Tef | () Tahta kaşıklar | |
| () Blokflüt | () Çelik üçgen | () Tartım tahtası ve sopası | |
| () Melodika | () Kastanyet | | |

16. Sınıfınızda müzik köşesinde değişik malzemelerden (materyallerden) yaptığınız/yapılan çalgılar varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

Malzeme (Materyal) adı	Çalgı adı
.....
.....
.....
.....

17. Sınıfınızda müzik etkinliklerinde kullanılmak üzere gerekli ses sistemi ve müzik arşivi yeterli düzeyde midir? Uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

	<u>Hiç yoktur</u>	<u>Yetersizdir</u>	<u>Yeterlidir</u>
Kaset çalar	()	()	()
Cd çalar	()	()	()
Kaset	()	()	()
Cd	()	()	()
Şarkı dağırcığı (yazılı yayın)	()	()	()
Ront dağırcığı (yazılı yayın)	()	()	()

18. Okulunuzda müzik odası var mı? () Evet () Hayır

19. Okulunuzdaki müzik odasından, sınıfınızdaki müzik eğitimine katkısı açısından faydalanma durumunu aşağıdaki boşluğa belirtiniz?

.....

20. Okul yönetiminizden müzik eğitimine müzik destek istediğinizde yeterli desteği görür müsünüz?

() Evet () Hayır

21. Sınıf mevcudunuz müzik eğitimi yapmak açısından bir sorun oluşturmakta mıdır?

() Evet () Hayır

22. Ana sınıfınızda müzik eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen 3 sorunu önem sırasına göre yazınız.

1.
 2.
 3.

23. Ana sınıfınızdaki müzik etkinlikleri tarafınızdan mı yürütülmektedir?

() Evet, tarafımdan yürütülmektedir
 () Hayır, belirli zamanlarda bir müzik öğretmeni destek vermektedir

24. Anasınıfında müzik öğretiminin (brans) müzik öğretmeni tarafından yapılmasına dair görüşleriniz nelerdir? (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

() Anasınıfında müzik öğretimi müzik öğretmeni tarafından gerçekleştirilmelidir.
 () Anasınıfında müzik öğretimi müzik öğretmeni tarafından değil anasınıfı öğretmeni tarafından gerçekleştirilmelidir.
 () Fikrim yok.

Bütün bunların dışında belirtmek istediğiniz düşünce ve sorularınız için aşağıdaki boşluğu ve sayfanın arkasını kullanabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.