

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

DEVİNİM MERKEZLİ İŞLENEN MÜZİK DERSİNİN
İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DERS BAŞARISI ve BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Senem ACAY

Danışman
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

BOLU-2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Senem ACAY'a ait "Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.(25/06/2013)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Üye : Doç. Dr. Dolunay A. BARIŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alper KÖSE

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Enstitü Müdürü

ABSTRACT

THE EFFECT OF MOVEMENT BASED MUSIC LESSON ON ACHIEVEMENT AND SELF-ESTEEM LEVEL OF SIXTH GRADE STUDENTS

Senem ACAY

Doctorate of Philosophy Dissertation

Department of Music Education

Supervisor of Dissertation: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

June 2013; xvi+158 Pages

The aim of this dissertation is to determine ‘the effect of movement based music education on achievement and self-esteem level of sixth grade students’. In this survey, the effect of the present traditional methods being carried out and movement oriented education on achievement and self-esteem level were compared.

The ‘pre-test post-test with control groups’ research design which is one of the experimental models was used. ‘Personal Data Form’ was used to acknowledge experiment and control groups at the beginning of the 13-week-survey. ‘Achievement Test in Music Lesson for Sixth Grade’ and ‘Coopersmith Self-Esteem Inventory’ were used to gather data.

To analyse data gathered from test and inventory, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 was used. The experiment and control groups’ students’ ‘between groups points’ were compared using non-parametric Mann-Whitney U test and differences between ‘pre-test post-test points’ were compared using ‘Wilcoxon test’.

According to data analysis ‘movement based music lessons’ were statistically significant on ‘musical understanding’, ‘musical audiation and identification’ and

‘application of musical knowledge’. There wasn’t any significant differences found between experiment and control groups on ‘general’ and ‘home-parents self-esteem’ level. A significant difference found in the experiment group’s points on ‘social-self peers’ self-esteem level, and control group’s points on ‘academic’ and ‘total’ self-esteem level. According to post-test comparison, that both methods had similar effects on self esteem levels was found.

To conclude, it can be said that whereas ‘movement based music lesson’ affected students’ achievement in music lesson, statistically significant effect on students’ self-esteem level was not found.

Key Words: Movement based teaching, elementary school music lesson, achievement, self-esteem, adolescence.

ÖZET

DEVİNİM MERKEZLİ İŞLENEN MÜZİK DERSİNİN İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARISI ve BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Senem ACAY

Doktora Tezi

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin KALYONCU

Haziran 2013; xvi+158 Sayfa

Bu araştırma; ‘devinim merkezli işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarıları ve benlik saygısı düzeylerine etkisi’ni belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, hali hazırda uygulanmakta olan gelenekselleşmiş müzik öğretim yöntemleriyle devinim merkezli öğretimin başarı ve benlik saygısı düzeyine etkileri karşılaştırılmıştır.

Araştırma modeli olarak; ‘deneysel’ modellerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 13 haftalık deney sürecinin başında; çalışma grubunu tanımak amacıyla, öğrencilerden ‘kişisel bilgi formu’nu doldurmaları istenmiştir. Araştırma verileri ise, deney sürecinin başlangıç ve bitiminde, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Müzik Dersi Başarı Testi’ ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’ kullanılarak toplanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin başarı testi ve benlik saygısı envanterinden aldıkları puanların ‘gruplar arası’ karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden *Mann-Whitney U testi*; ön-test ve son-test değerleri arasındaki farkları saptamak için ise, ‘*Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi*’ kullanılmıştır.

Verilerin analiz sonuçlarına göre; devinim merkezli işlenen müzik derslerinin, müzik dersi başarı testinin ‘müziksel bilgileri anlama’, ‘müziksel algılama ve teşhis etme’ ve ‘müziksel bilgileri uygulama’ bölümlerinin her üçünde de, kontrol grubunda uygulanan yöntemle kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır. Benlik saygısı envanterinden alınan puanların ön-test son-test sonuçlarına göre, her iki yöntemin de ‘genel özsaygı’ ve ‘ev-aile özsaygısı’ düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadıkları, deney grubunda uygulanan yöntemin ‘sosyal özsaygı’ düzeyinde; kontrol grubunda uygulanan yöntemin ise ‘akademik’ ve ‘toplam özsaygı’ düzeylerinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son-test puanlarının karşılaştırılması ise; istatistiksel olarak, her iki yöntemin de benlik saygısı düzeyleri üzerinde benzer etki yaptığını göstermektedir.

Sonuç olarak, devinim merkezli işlenen müzik dersinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği fakat benlik saygısı düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Devinim merkezli öğretim, ilköğretim müzik dersi, ders başarısı, benlik saygısı, ergenlik.

Bugüne ulaşmamda en büyük emeği veren, anne ve babama...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından sonuna her aşamasında titiz, özenli ve özverili incelemeleriyle yol gösteren, verdiği dönütlerle ufkumu genişleten danışmanım Prof. Dr. Nesrin Kalyoncu'ya; araştırmanın başlangıcından sonuna dek değerli önerileriyle katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. İhsan Bozanoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Yavuz Durak'a; değerli görüşleri için Doç. Dr. Dolunay A. Barış ve Yrd. Doç. Dr. Alper Köse'ye; deneyimlerini benimle paylaşarak örnek olan, araştırmanın her aşamasında manevi desteklerini sürekli olarak hissettiğim çok sevgili arkadaşlarım/meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Özlem Öztürk, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Öztürk ve Yrd. Doç. Dr. İsmail Sözen'e; araştırmanın deney sürecinde fiziksel koşulların düzenlenmesi ve teknik konularında desteklerini esirgemeyen sayın Mehmet Yazkan, sayın Hamit Özdamar ve sayın Erhan Turgut'a; aklıma takılan soruları sormak için gittiğimde beni asla kapıdan çevirmeyen Yrd. Doç. Dr. H. Birol Yalçın'a; araştırma verilerinin çözümlenme aşamasındaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Aylin Çelen'e; her zaman olduğu gibi, araştırma sürecinde de tüm varlıklarıyla desteklerini hissettiğim sevgili annem Neziha ve sevgili babam Sefai Acay'a ve son olarak; araştırma süresince anlayışı, sabrı, araştırmanın her aşamasındaki desteklerinden dolayı sevgili eşim Kerim Sözbir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Abstract.....	iii
Özet.....	v
İthaf.....	vii
Teşekkür.....	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Dizini	xii
Şekiller Dizini	xv
Etik İlkelerine Uyulduğuna Dair Yemin Metni	xvi
 1. GİRİŞ	 1
1.1. Problem ve alt problemler.....	12
1.2. Araştırmanın Amacı.....	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Sınırlılıklar.....	15
1.5. Tanımlar.....	15
1.5.1. Tez konusuna ilişkin tanımlar.....	15
1.5.2. Diğer tanımlar.....	16
 2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	 17
2.1. Devinim Merkezli Müzik Eğitime Ortam Hazırlayan Yaklaşımlar.....	17
2.1.1. Froebel'in eğitim anlayışı.....	18
2.1.2. Key'in eğitim anlayışı.....	19
2.1.3. Montessori eğitim teorisi.....	20
2.2. Devinim Merkezli Müzik Eğitimi.....	24
2.2.1. Dalcroze Eurhythmics.....	25
2.2.2. Elementer müzik ve hareket eğitimi.....	28
2.2.3. Müzik dersinde devinimin kullanımına imkân sağlayan diğer eğitim ve öğrenme yaklaşımları.....	31

<i>Artistik eğitim</i>	31
<i>Aktif öğrenme</i>	33
<i>Eğitsel oyunlar</i>	34
<i>Çoklu zekâ kuramı</i>	35
2.3. Benlik Saygısı.....	37
2.4. Ders Başarısı.....	45
2.5. İlgili Araştırmalar.....	48
2.5.1. Devinim merkezli müzik eğitimi üzerine araştırmalar.....	48
2.5.2. Eğitim ve benlik saygısı ile ilgili araştırmalar.....	50
2.5.3. Devinim merkezli müzik eğitimi, benlik saygısı ve başarı ilişkisi ile ilgili araştırmalar	52
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	55
3.3. Deney Süreci.....	59
3.3.1. Hazırlık aşaması.....	59
3.3.2. Uygulama aşaması.....	61
3.4. Veri Toplama Süreci.....	63
3.4.1. Veri toplama yöntemi.....	63
3.4.2. Veri toplama araçları.....	64
<i>Kişisel bilgi formu</i>	64
<i>Coopersmith benlik saygısı envanteri</i>	64
<i>İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi başarı testi</i>	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	68
4. BULGULAR	73
4.1. Müzik Dersi Başarısına İlişkin Bulgular.....	73
4.2. Benlik Saygısına İlişkin Bulgular.....	79

5. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	90
5.1. Devrim Merkezli İşlenen Müzik Derslerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısına Etkisi.....	90
5.2. Devrim Merkezli İşlenen Müzik Derslerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi.....	92
6. ÖNERİLER.....	95
6.1. Sonuçlara İlişkin Öneriler.....	95
6.2. Araştırma Önerileri.....	96
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	110
Ek 1. Araştırma İzin Yazısı.....	111
Ek 2. Veli İzin Dilekçesi.....	112
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	114
Ek 4. İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Başarı Testi	117
Ek 5. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	127
Ek 6. İletişim Yayınları tablo izin yazısı	130
Ek 7. Deney Grubu Ders Planları.....	131
Ek 8. Kontrol Grubu Ders Planları.....	145
ÖZGEÇMİŞ.....	158

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Benlik Saygısının Günlük Yaşamdaki Görünümleri	44
Tablo 3-1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3-2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Dağılımı.....	56
Tablo 3-3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aile Birliği Durumu	57
Tablo 3-4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi	57
Tablo 3-5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Çalışma Durumu..	58
Tablo 3-6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3-7. Deney Grubu Ders Planı Örneği.....	62
Tablo 3-8. Kontrol Grubu Ders Planı Örneği.....	63
Tablo 3-9. Müzik Dersi Başarı Testi I. Bölümünü Oluşturan Maddelerin Analiz Sonuçları.....	65
Tablo 3-10. Müzik Dersi Başarı Testi II. Bölümünü Oluşturan Maddelerin Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 3-11. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Uygulama Bölümü (III. Bölüm) Değerlendirici Puanlarının Homojenliği Testi.....	67
Tablo 3-12. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Uygulama Bölümü (III. Bölüm) Değerlendirici Puanlarının Karşılaştırılması	67
Tablo 3-13. Deney ve Kontrol Grupları İçin Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puan Varyanslarının Homojenliği Testi.....	68
Tablo 3-14. Deney ve Kontrol Grupları İçin Benlik Saygısı Envanteri Ön-test ve Son-test Puan Varyanslarının Homojenliği Testi.....	69
Tablo 3-15. Deney Grubu Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarının Normallik Testi	70
Tablo 3-16. Deney Grubu için Benlik Saygısı Envanteri Ön-test ve Son-test Puanlarının Normallik Testi.....	70

Tablo 3-17. Kontrol Grubu için Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarının Normallik Testi.....	71
Tablo 3-18. Kontrol Grubu için Benlik Saygısı Envanteri Ön-test ve Son-test Puanlarının Normallik Testi.....	71
Tablo 4-1. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Anlama Bölümü Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4-2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testinin Müziksel Bilgileri Anlama Bölümüne Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4-3. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Anlama Bölümü Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4-4. Başarı Testi Müziksel Algılama ve Teşhis Etme Bölümü Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4-5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinin Müziksel Algılama ve Teşhis Etme Bölümüne Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4-6. Başarı Testi Müziksel Algılama ve Teşhis Etme Bölümü Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4-7. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Uygulama Bölümü Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4-8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinin Müziksel Bilgileri Uygulama Bölümüne Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4-9. Başarı Testi Müziksel Bilgileri Uygulama Bölümü Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4-10. Benlik Saygısı Envanteri Genel Özsaygı Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4-11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Genel Özsaygı Puanlarına Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4-12. Benlik Saygısı Envanteri Genel Özsaygı Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81

Tablo 4-13. Benlik Saygısı Envanteri Sosyal Özsaygı Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4-14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Özsaygı Puanlarına Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4-15. Benlik Saygısı Envanteri Sosyal Özsaygı Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4-16. Benlik Saygısı Envanteri Ev-Aile Özsaygısı Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4-17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ev-Aile Özsaygısı Puanlarına Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları	84
Tablo 4-18. Benlik Saygısı Envanteri Ev-Aile Özsaygısı Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4-19. Benlik Saygısı Envanteri Akademik Özsaygı Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4-20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Özsaygı Puanlarına Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları	86
Tablo 4-21. Benlik Saygısı Envanteri Akademik Özsaygı Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-22. Benlik Saygısı Envanteri Toplam Özsaygı Ön Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4-23. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Özsaygı Puanlarına Ait Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4-24. Benlik Saygısı Envanteri ‘Toplam Özsaygı’ Son Test Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3-1. Araştırmada Kullanılan Ön test-Son Test Kontrol Gruplu Desen.....	54
---	----

Doktora tezi olarak sunduğum, ‘**Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi**’ başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 25/06/2013

Senem ACAY

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının çeşitli doğal evreleri barındırdığı bilinmektedir. Bunların en önemlilerinden birisi olan ergenlik, bireyin fizyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal vb. açılardan bir gelişme ve olgunlaşma yaşadığı, çocukluktan erişkinliğe geçtiği dönem olarak tanımlanabildiği gibi (MEB, 2012); bazı uzmanlar tarafından kriz dönemi, bazılarınca da hayatın en güzel yılları olarak nitelendirilmektedir (Abalı, 2004). Yaş sınırları çok kesin bir şekilde çizilmemekle birlikte, ergenlik döneminin “yaşam döngüsünün ikinci on yılını” (Steinberg, 2007: 21) kapsadığı kabul edilmektedir. Ağırlıklı olarak biyolojik, bilişsel ve toplumsal olmak üzere, ergen gelişiminin üç temel boyutunu ilgilendiren bu dönem; kendi içerisinde erken, orta ve ileri ergenlik olmak üzere üç evreye ayrılmaktadır (Kagan ve Coles 1972; Arnett, 2004). Erken ergenlik erinliğin başladığı, orta ergenlik daha ileri düşünme yeteneklerinin ortaya çıktığı ve ileri ergenlik de toplumda yeni rollere geçildiği dönemlerdir (Steinberg, 2007).

Üstesinden gelinmesi gereken çok fazla değişimle karşı karşıya kalan genç bireyin; bu dönemde kendi sağlığıyla ilgili bakım yapma, sorumluluk alma, arkadaşlık ilişkilerini çeşitlendirme, yeni beceriler kazanma, okulda başarılı olma ve ailesinden bağımsız olma gibi konuları öğrenmesi/geliştirmesi zorunluluk olarak karşısına çıkar. Ergen, hem fizyolojik hem de psikolojik yönden geçirilen değişimlerin beraberinde getirdiği stresle başa çıkmak zorunda kalır (Lansdown ve Marjorie, 1991). Aynaya baktığında ‘başka biri’ni görmeye başlayan ergen; yeni görüntüsüne alışmaya çabalarken, fikirlerinde ve davranışlarında neler olup bittiğini de anlamaya çalışmaktadır (Abalı, 2004).

Fizyolojik açıdan bakıldığında ergenlik terimi; “çocukluktan yetişkinliğe adım atan kız ve oğlanların büyümelerinde meydana gelen bütün fiziksel değişimleri ifade eder. Temel fiziksel göstergeleri ise; büyüme atılımı, üreme organlarının ilerleyen gelişimi, ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişmesi, beden bileşimindeki değişimler ile

dolaşım ve solunumdaki değişimlerdir” (Steinberg, 2007: 41). Bireyde, hormonların etkisiyle boy uzaması hızlanır, iç organların büyümesi ve kemik boylarının hızla uzaması ile kitlesinin artması sonucu vücut ağırlığı artar, kas dokusu gelişir ve yağ dokusunda da artış görülür (Ekşi, 1990). Bu fiziksel gelişim göstergeleriyle birlikte ve özellikle de büyüme atılımı sırasında; kaslar ile kemiklerin farklı hız ve zamanda, eller ve ayakların ise bedenin diğer bölümlerinden daha hızlı gelişmesi sonucu ergenin devinimsel becerilerinde sıklıkla acemilikler ve sakarlıklar gözlenebilir (Gander ve Gardiner, 2004; Kulaksızoğlu, 2004; Senemoğlu, 2009).

Psikolojik açıdan bakıldığında ise; ergenin hem dış görünüşünde meydana gelen değişimler, hem de hormonların da etkisiyle düşüncelerinde, hislerinde ve davranışlarında oluşan değişimler ve dengesizlikler, ergenliği zorlayıcı bir dönem haline getirmektedir (Steinberg, 2007). Psiko-sosyal gelişim sürecinde “kimlik, özerklik, yakınlık, cinsellik ve başarı” (Steinberg, 2007: 27) konuları ergenlikte son derece önemli hale gelmekte; “soyut düşüncede artış, kararsızlık, duygusal dalgalanma, hedef arayışı, anne-babadan uzaklaşma, arkadaş ilişkilerinde dalgalanma, bağımsızlık arayışı, bireysellik ve gizlilikte artış, hayatı ve çevreyi sorgulama, ilk kez yaşanan deneyimler, fikri yoğunluk, ideolojik arayış” (Abalı, 2004: 19) gibi değişimlerle karşılaşmaktadır. Ergen, içsel ve dışsal faktörlerin meydana getirdiği dengesizlikler ve duygusal dünyasında oluşan tüm diğer karmaşaların yanı sıra; kendini tanıma-benliğinin farkına varma, kimlik kazanma, sosyal rol belirleme gibi durumlarla da başa çıkmaya çabalar. “Erikson’a göre ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur” (Erikson, 1980’den akt.: Senemoğlu, 2009: 79).

Bireyin tekliğini, kendine özgülüğünü ve eşsizliğini, aynı zamanda da sosyal etkilerle şekillenen kimliğinin ve kişiliği gereği davranışlarının bütünlüğünü gösteren benlik (Baymur, 1973), gelişimini yaşam boyu sürdürmekle birlikte; bu hususta gelgitlerin en çok yaşandığı dönem ergenliktir (Gander ve Gardiner, 2004). Ergenlikte büyük önem kazanan ve ergenlik bitiminde artık oluşmuş ve yerleşmiş olması beklenen ‘benlik kavramı’, bireyde var olan kimlik duygusu ve kişilik özellikleri ile, bu dönemde

gelişmekte olan ve toplumsal anlamlar da kazanan kimlik duygusunun bütünleşmesini ifade eder. Kişiliğin cinsel, toplumsal ve mesleki yönlerden bütünlenerek; bireyin kendi benliği hakkında ‘ben böyle bir insanım, ben buyum’ gibi yargılara varmasını ve bunları kabullenmesini anlatır (Ekşi, 1990). Birey, ergenlik süresince gerçekte kim olduğunu anlamaya ve nasıl bir kimlik kazanacağına, hangi kimliğin kendisine uygun olduğuna karar vermeye çalışır. Özellikle düşüncelerinde meydana gelen değişimler sonucunda da tercihlerini yapmaya başlar (Steinberg, 2007) ve böylece benliğini bulma konusunda adımlarını atmış olur. Ergenlik döneminde benlik kavramının oluşumu ve gelişiminde meydana gelecek değişimlerin etkileri hayat boyu sürmektedir (Abalı, 2004).

Benliğinin ve taşıdığı tüm özelliklerin farkına varan bireyin bu özelliklerini değerlendirmesi sonucunda; bunlardan memnun olup olmama durumuna bağlı olarak gelişen duygu ise, onun ‘benlik saygısı’ni oluşturur. Coopersmith (1981) benlik saygısını; “bireyin kendisini nasıl algıladığının, kabullerinin, retlerinin, başarılarının, değerinin ve öneminin ifadesi” (akt.: Donnelly, Eburne ve Kittleson, 2001: 85) şeklinde açıklamıştır. Kişinin sahip olmak istediği ve gerçekte sahip olduğu özellikleri fark etmesi benlik saygısının düzeyinde dalgalanmalara sebep olabilir. Eğer sahip olduğu benlik algısı ile kafasında canlandırdığı, ulaşmak istediği ideal ben arasındaki fark yüksekse benlik saygısının düzeyi düşebilir; ya da tam tersi bir durum ortaya çıkabilir (Plummer, 2007).

Hayatın tüm evrelerinde önemli olmakla birlikte; benlik saygısı, okulun da dahil olduğu tüm sosyal çevrelerde problemlerin ve zorlukların üstesinden gelme, sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurma, sakinliğini koruyabilme gibi konularda özellikle ergenlik döneminde bireye destek olur (Donnelly, Eburne ve Kittleson, 2001). Steinberg, yapılan araştırmaların “benlik saygısı düzeyinin erken ergenlik (ilköğretim 6.-8. sınıflar) yıllarında günden güne düzensiz olarak değiştiğini, 8. sınıftan itibaren sabitlendiğini gösterdiğini” (2007: 301) belirtmektedir. O halde, ilköğretim 6.-8. sınıf arasındaki dönem, yaşam boyu sahip olunacak benlik saygısını belirleyici kritik bir dönem olarak görülebilir. 6. sınıf, çocuklukla ergenlik arasında sınır oluşturması ve bu kritik dönemin başlangıcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Bu dönemde, özellikle duygusal durumda meydana gelen yoğun baskıların üstesinden doğru yaklaşımlarla gelinmesi mümkündür (Sırmalı, 2010). Abalı (2004), ergenlik dönemindeki çocuğun başarı artışı, olumlu bir benlik kavramı oluşumu ve benlik saygısının gelişmesi için, ergenin işe yaradığını hissetmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunu sağlamak için yapılması gerekenleri ise; “sosyal ilişkileri kuvvetlendirmek, kendini ifade becerisini artırmak, sanatsal ve sportif faaliyetlere teşvik etmek, arkadaşlarıyla sağlıklı ilişki kurmasını sağlamak, sorumluluk duygusunu artırmak, üretkenliğe teşvik etmek, problem çözme gücünü artırmak [...]” (2004: 104) şeklinde sıralamıştır.

Şüphesiz bu şartların yerine getirilmesini sağlayıcı çok çeşitli etkinlikler mevcuttur. Araştırmalar; müzik eğitiminin, özellikle ergenlik dönemi başına denk gelen 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerde müziksel yeteneğin şekillendirilmesinin yanında, müziğin ergenin yaşamına entegre edilerek estetik gelişime, duyguların ifade edilmesine, iletişimin geliştirilmesine ve benlik gelişimine büyük katkıları olduğunu göstermektedir (Küçük, 2011; Malburg, 2012; Raynolds, 2012). Diğer yandan, ergenlikte bir değişme ve gelişme sürecinde olan bireyin fiziksel açıdan denge, koordinasyon ve kuvvet kazanması; psikolojik açıdan ise başarılı olduğunu hissederek olumlu bir benlik saygısı geliştirebilmesi için zihin-beden koordinasyonu sağlayan, devinimin ön planda olduğu etkinliklere yönlendirilmesi sayesinde, devimsel becerilerin gelişmesinin yanı sıra, kimlik arayışındaki ergene kendisini olumlu algılamasında da yardımcı olunmuş olur (Senemoğlu, 2009). O halde; devinimin yöntem olarak kullanılacağı bir müzik dersinin ergenlik döneminin başındaki gençlerde fizyolojik ve psikolojik gelişime destek olmasının yanında, başarıyı artırıcı bir etkisinin olabileceği de öngörülebilir.

Özellikle ergenlik döneminde etkileri ve getirileri son derece önemli hale gelen devinim, canlı organizmaların temel yaşamsal davranışlarından birisidir; fizyolojik ve sinirsel olgunluğa bağlı olarak bir gelişim seyri gösterir. İnsan, yapısı ve yeryüzünde bulunma amaçları itibarıyla diğer bazı canlılara kıyasla daha karmaşık ve gelişmiş devinimler gösterebilmektedir. En genel bakışla devinim/hareket; organizmanın

görünen ve görünmeyen (iç organlar), belirli bir kısmının veya bütün kısımlarının çeşitli şartlara göre durumunu ya da yerini değiştirmesi anlamına gelmektedir (TDK, 2010). Devinim/hareket, döllenmeden itibaren, hareket etmeye engel oluşturacak herhangi bir kusuru bulunmayan tüm canlılar için kaçınılmazdır. Yaşam hareketle başlar, yaşamın temelinde hareket vardır ve bu temel aslında anne karnında kalp atışlarının başlamasıyla atılmış olur (Santrock, 2011).

Doğum öncesi ve sonrasında ister iç organlarda, ister gövde, kollar, ayaklar, vb. kısımlarda olsun; devinimlerin gerçekleşmesinde kasların ve sinirlerin önemli bir yeri vardır. Birey doğumdan birinci yıla kadar ağırlıklı olarak refleks adı verilen istem dışı hareketler yapar. Bununla birlikte, bilinçli öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın ‘istendik hareketler’ göstermesi gerekmektedir. Bu yüzden araştırmada, iç organların kontrol edemediğimiz hareketleri ya da refleksif hareketler üzerinde değil; iskelet, kas ve sinir sisteminin (nöro-musküler sistem) gelişimiyle birlikte bilinçli olarak yapılan hareketler yoluyla çalışılmıştır. İnsan, doğumdan bir yıl kadar sonra iskelet, kas, sinir ve yapılarının belirli bir olgunluğa gelmesiyle önce emekleyecek aşamaya ve ardından da zamanla yürüme, koşma, tutma, zıplama, sıçrama, dönme gibi daha karmaşık bilinçli devinimleri yapabilecek düzeye erişir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Görüldüğü gibi hareket, insanın doğasında vardır ve hareketleri kısıtlamak ya da hareketlere tamamen engel olmak insan doğasına aykırıdır; çünkü hareket etmeyen ve hareketleri kısıtlanan insan vücudu, bir süre sonra hareketsizliğe çeşitli rahatsızlıklar oluşturarak tepki verebilir.

Bu denli olağan ve içsel bir ihtiyaç olan devinme/hareket etme; günlük yaşamın her anında yer almakta ve yaşamımız, doğal ya da öğrenilmiş devinimler yoluyla sürdürülmektedir. Daha önce değinildiği gibi; bu devinimlerin bir kısmı kendiliğinden öğrenilirken, bir kısmı da eğitim yoluyla geliştirilmektedir. Belli amaçlara yönelik olarak verilecek bir eğitimle, devinimler o amaca/amaçlara hizmet edecek şekilde değiştirilip geliştirilerek şekillendirilebilirler. Spor (atletizm, jimnastik, yüzme, boks, tekvando, tenis, vs.), sanat (tiyatro, opera, bale, müzik, resim, heykel, vs.), askeriye gibi branşlar, devinimlerin biçimlendirildiği branşlara örnek olarak verilebilir.

Tüm bu alanlarda, beden o branşın gerektirdiği devinimlere uygunluğu önemlidir ve beden, eğitimle buna göre biçimlendirilir. Örneğin bale eğitiminde “estetik ve birbirine akıcı bir şekilde bağlanan, devamlılığı olan devinimlerin oluşturulması sağlanır” (Ging, 2008: 1); keman eğitiminde “staccato tekniğini uygularken sağ kolun kısa, kesik ve keskin hareketler yapması gerekir” (Galamian, 1962: 78).

Devinim; yukarıda verilen örneklerden anlaşılacağı üzere amaç olabileceği gibi (hareket eğitimi, dans eğitimi, vb.), belirli bir konuyu öğretmek, pekiştirmek, bazı davranışları kazandırmak üzere pek çok alanda araç olarak da kullanılabilir. Hareket merkezli eğitimde öncelik, belli hareketleri öğretmek ve bunları şekillendirerek belirli bir seviyeye getirmek değil; insan bedeninin doğasında barındırdığı temel devinimlerden yola çıkarak ve bunları kullanarak öğretilmek istenen asıl konuya, dala, branşa yönelmektir. Eğitimin çeşitli dallarında devinim merkezli öğretim yapıldığını görmek mümkündür. Bunlara örnek olarak Gilbert (2002; Gilbert 2012), Wood (2007) ile Falk ve Powers’ın (2008) yaptıkları çalışmalar verilebilir. Gilbert kitabında (2002) ve makalesinde (2012); edebiyat, matematik, fizik, sosyal bilgiler ve resim derslerinde devinimin kullanımını açıklamıştır. Öğrencilerin konuları doğaçlama devinimleri yoluyla öğrendiklerini ve bu yaklaşımın öğrenci başarısını artırmasının yanı sıra, öğrencilerin problem çözme ve kişilik gelişimlerinde etkili olduğunu da belirtmiştir.

Wood (2007), ilköğretim matematik derslerinde devinim yoluyla eğitimi uygulamış, ağırlıklı olarak karmaşık olmayan kolay dans adımları ve yaratıcı danstan yararlanmış ve uygulama sonunda öğrencilerin daha başarılı, daha aktif, derse karşı daha ilgili olduklarını saptamıştır. Öğrenciler; sayılarla, geometrik şekillerle ilgili bilgilere kendi deneyimleri sonucunda ulaşmışlardır. Bu stratejiyi kullanarak, herhangi bir matematik öğretmenin bir defada bile birçok konuyu öğrencilerine kavratılabileceğini söylemektedir.

Falk ve Powers (2008), ortaokul ve lise biyoloji derslerinde insan hücrelerinin işleyişindeki temel prensipleri anlatmak üzere devinim merkezli eğitimden yararlanmışlardır. Araştırmacılar tarafından konu kısaca anlatılmış ve anlatılan konunun

pekiştirilmesi amacıyla koreografik devinim çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler; yazdıkları değerlendirme yazılarında, bu yöntem sayesinde birbirine kenetlenmiş bir sınıf olduklarını ve hem bireysel olarak kendi içlerindeki, hem de tüm evrendeki dengeyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar; neredeyse tamamı takım çalışması gerektiren etkinlikler sonunda, öğrenci başarısının arttığını tespit etmişlerdir. Yukarıda anlatılan her üç araştırmada da; öğrenciler öğretmenin rehberliğinde, kendi koreografileri ya da doğaçlamaları yoluyla hedeflere ulaşmışlardır.

Devinimin öğretim yöntemi olarak kullanıldığı alanlar arasında müzik eğitimi de yer almaktadır. Devinimin, özellikle 20. yüzyıl başlarında, toplumsal değişim süreçlerinden geçen Avrupa ülkelerinde gerçekleşen “okul reformları” (Aytaç, 1966: 165) sayesinde; yeniden ilgi çekmeye, işlevselliğini kabul ettirmeye başladığı görülmektedir. Bu yüzyılda, 19. yüzyılın sonunda eğitimdeki yeni arayışlara da dayanarak; ‘yaparak öğrenme’, ‘öğrenci merkezlilik’, ‘öğrencinin aktifliği’ konularına vurgu yapan ve özellikle, ‘duyular/duyu organları vasıtasıyla öğrenme’ye ağırlık veren eğitim anlayışları da kendilerine yer bulmuşlardır (Froebel, 1827; Key, 1888; Montessori, 1936). Bireyin eğitimini hem kendi zihin/beden, hem de birey-toplum, birey-evren bütünlüğü içinde ele alan ‘bütüncül anlayış’; II. Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkan ve kendisini müzik, dans ve şiir sanatlarının bir arada kullanılması şeklinde gösteren “artistik eğitim” (Kalyoncu, 2005: 8) akımıyla tekrar ağırlık kazanmıştır. Günümüzde ise dünyanın birçok ülkesinde; yetenekli yeteneksiz ayrımı yapılmaksızın, devinim müzik eğitiminin bir parçası haline gelmiş ve okul müzik eğitimi süreçlerinde bireylere müziği devinim yoluyla deneyimleme imkânı sağlanmıştır. Teknolojide, eğitimde ve hayatın her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de arayışlar; araştırmaları, denemeleri ve yenilikleri beraberinde getirmiş, geleneksel bakış açılarının dönüşerek yöntem çeşitliliğinin teşvik edilmesi kaçınılmaz bir noktaya ulaşmıştır.

Devinim merkezli müzik eğitimi söz konusu olduğunda, akla ilk gelen isimler Emilé Jacques Dalcroze (1865-1950) ve Carl Orff (1895-1982)’tur. Dalcroze ve Orff’un eğitim anlayışlarında hareket/devinimi ön planda tuttukları; devinim tek başına kullanılmamakla birlikte, devinim ve yaratıcılığın yöntemlerinin yapıtaşlarını

oluşturduğu görülebilir. ‘Eurhythmics’ adıyla anılan Dalcroze yönteminde; “insan bedeninin tüm müziksel fikirlerin temeli olduğu” (Dalcroze Australian Society, 2010: 2) düşüncesinden yola çıkılmakta ve müzik eğitiminde teori ve pratikte başarılı olmanın yolunun, müziği tüm bedenle hissetmekten geçtiği savunulmaktadır. ‘Ritmik’, ‘solfej’ ve ‘doğaçlama’ adı altında üç temel bileşenden oluşan Eurhythmics metodunda amaç; öğrencinin, öğretmenin çalgısı (genellikle piyano) eşliğinde doğaçlama devinimler üreterek, müziksel öğeler ve yapılar (ton, ritim, tempo, form, vb.) ile müziksel değişimleri (alçalıp yükselmeler, hızlanıp yavaşlamalar gibi) anında fark etmesi ve tüm bu müzik öğelerini fiziksel olarak hissetmesi, yaşaması ve içselleştirmesidir (Frego, 2012). Müziği devinimleri aracılığıyla algılayan ve müzik öğelerini, müzikal değişimleri beden devinimleriyle canlandıran kişi, böylelikle bedenini müziksel ifade aracı olarak kullanmış olur, müziği yaşar.

Orff-Schulwerk adıyla da anılan ve besteci Carl Orff’un geliştirdiği bir model olan ‘Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi’ de, öğrencinin birebir yaparak, kendiliğinden ve içten gelen yaratılarıyla uğraşarak ürettiği, çoğalttığı ve sergilediği bir yaklaşım olarak; kendisinin, yeteneklerinin ve sosyal hayattaki gücünün farkına varmasına yardımcı olmaktadır. “Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan şey yalnızca müzik eğitimi değil, insanın tüm antropolojik boyutlarıyla (zihinsel, devinimsel, duygusal ve sosyal) yetiştirilmesidir” (Jungmair, 2003: 65; Kalyoncu, 2006). Carl Orff, Salzburg Orff Enstitüsü’nün açılışında yaptığı konuşmasında Elementer Müzik Eğitimi’ni şu sözlerle tanıtmıştır:

“Ben öğrencileri, doğaçlama yoluyla besteledikleri kendi müziklerini çalmaları konusunda cesaretlendirdim. Onlara gelişmiş ve yüksek teknik beceriler gerektiren enstrümanlarla değil, bunların yerine tercihen ritmik, görece öğrenmesi kolay, ilk-el ve karmaşık olmayan çalgılarla eğitim vermeyi tercih ettim. Düşüncem; böylece öğrencilerimi kendi mütevazı müziklerini doğaçlamaya ve devinimleri için kendi eşliklerini yapmaya yöneltmekti. İyi geliştirilmiş bir doğaçlama tekniği ve bu tekniği geliştirmeye yönelik

alıştırmalar; öğrencilere, kendiliğinden olan kişisel bir müzikal ifade kazandırma konusunda önemliydi” (Orff, 1963: 6).

Carl Orff aynı konuşmasında çok önemli bir noktaya daha değinmişti: “Elementer müzik asla yalnız başına, sadece müzikten ibaret değildir. Hareket, dans ve konuşmayı da içeren bir bütündür. Deneyimlerimin bana öğrettiklerine göre, müziğe hiç yeteneği olmayan çocuklar çok az sayıdadır. Neredeyse her çocuk belli bir seviyede eğitilebilirdir” (Orff, 1963: 8). Orff’un Elementer Müzik Eğitimi yaklaşımında olduğu gibi, Dalcroze yöntemi de yaşına, yetenek seviyesine ve öğrenme stiline bakmaksızın tüm bireylere uygulanabilir bir müzik eğitimi yöntemidir (Juntunen ve Westerlund, 2001; Strevens, 2005).

Özellikle Avrupa’da neredeyse bir yüzyıldır kullanılagelen Dalcroze ve Orff-Schulwerk gibi devrim odaklı ana yaklaşımlar; çok çeşitli sebeplerle Türkiye’de uygulamaya konamamış ya da sınırlı olanaklarla sınırlı sayıda okulumuzda uygulanabilmiş, fakat çoğunlukla teoride kalmıştır (Kalyoncu, 2006). Türkiye’de ilköğretim kademesinde yıllardır sürdürülen müzik eğitime bakıldığında; müzik derslerinin, az sayıda örnek dışında öğretmen merkezli yaklaşımlarla, şarkı söyleme ve blok flüt çalma temelli işlendiği görülmektedir (Kalyoncu, 2006; Öztürk, 2006). Başta Almanya olmak üzere Avrupa toplumlarının ve Japonya’dan Portekiz’e, Kanada’dan Senegal’e kadar dünyanın dört bir yanındaki ülkelerin (Kalyoncu, 2006) uzun yıllardır geliştirerek uyguladığı çağdaş müzik eğitimi yöntemleri, yaygın anlamda Türkiye’de kendilerine henüz yer bulmaya başlamıştır.

Türkiye’de son yıllarda çağdaş öğretim yöntemleri açısından yaşanan hareketlenmeler, diğer bazı alanlarda olduğu gibi (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçıken, 2004; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Başçıftçı, 2011), müzik derslerinde de kendisini göstermektedir. Öğrencilerin akademik ve duygusal yönden gelişmesini desteklemek için müzik derslerinde arayışların başladığı ve yapılan araştırmalarda da çeşitli ve alışıl gelmişin dışında yöntem kullanımına yönelmenin gün geçtikçe artmaya başladığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarla, eğitimin çeşitli kademelerinde kullanılan

farklı öğretim stratejileri ve yöntemlerinin, müzik derslerinde öğrenme derecesine, başarıya ve motivasyona etkisi sınanmakta (Andırıcı, 2006; Nacakçı, 2006; Özeke, 2007) ve böylece müzik derslerinin geliştirilmesine katkı getirilmeye çalışılmaktadır. Günümüzde halen kullanılmakta olan 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda da; derslerde “kısmen de olsa öğretmenin kendi öğretim stratejisini oluşturmaya izin verilmelidir” (MEB, 2006: 5) ifadesi yer almaktadır. Öğretmen; dersin kazanımına, konusuna, sınıf ortamına, öğrenci sayısına ve materyallere uygun, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde stratejiler belirlemelidir. Programda (MEB, 2006); genel öğretim yöntemlerinin (anlatım, soru-cevap gibi) yanı sıra, öğrencinin aktif olduğu, keşfederek öğrenmeye yardımcı olan yöntem ve yaklaşımların da kullanılması önerilmektedir.

Fidan (1985) ve Alkan (1997) da, derslerin işlenişinde öğretmen merkezli ‘geleneksel’ yöntemlerin değil; öğrencinin merkezde olduğu ‘çağdaş’ yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin merkezde olduğu yaklaşımlarda öğrenci pasif, öğretmenin yönlendirmesiyle hareket eden ve bunun dışına çıkamayan, sadece kendisine sorulanı cevaplayıp fikir üretemeyen, üretse de bunu dile getiremeyen, yalnızca anlatım, soru-cevap gibi rutin etkinliklerle derse dahil olan bir pozisyonundadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda ise, esas mesele öğrenci ve onun öğrenmesidir. Bu da öğrencinin derse aktif katılımıyla, etkinliklerin çeşitlendirilmesiyle sağlanabilir. Öğretmenin bir rehber gibi yol gösterici olduğu sınıf ortamında öğrenciler; bireysel, eşli ve grupla sürdürülen çalışmalarda fikir üretme, sorgulama, yaratma etkinliklerine dahil olurlar (Fidan, 1985). Gerstung (2012), öğrenmenin emirlere cevap yoluyla değil, rehberlik edilmiş buluşlar yoluyla sağlanmasının öğrenciyi keşfetmeye ve deneyimlemeye, kalıcı bilgi kazanmaya ve özgüvenli hale gelmeye ittiğini belirtmektedir. Leung (2007) ise; öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntemlerinin uygulandığı derslerde gerçekleştirilen aktivitelerin, öğrencileri gerçekçi amaçlara yönlendirdiğini ve başarıya ulaşmalarında, yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları iletişimi ve benlik saygılarını geliştirmede önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır.

Vural, öğrenciyi ve onun deneyimlerini ön plana alan, aktif konumda gören yeni ve çağdaş öğretim yöntem ve kuramlarının, “bilginin doğrudan aktarıldığı ve öğretildiği öğretmen merkezli geleneksel yöntemler”e (2004: 196) kıyasla, öğrenmede ve başarıda daha etkili olduklarından bahsetmektedir. Ayrıca, bir müzik öğretmeninde “müziksel öğelerin kullanımına ilişkin beceriler geliştirmeleri için öğrencilere hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını gösterebilecekleri etkinlikler sunmak, Orff Elementer Müzik Eğitimi ve Dalcroze gibi çağdaş öğretim yöntemlerini özümsemek” (2004: 198) gibi yeterliliklerin bulunması gerektiğini de belirtmiştir. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın temel aldığı yapılandırmacı öğretim yaklaşımı da; dersin, öğrencinin aktif roller üstlendiği, yaratıcılığını kullanabileceği fırsatların yaratıldığı, kazanılan bilgilerin kişisel ve sosyal anlamda yeniden yapılandırıldığı bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2006).

Eldeki bu araştırmanın konusuna karar vermeden önce yapılan literatür taramalarında, Kalyoncu ve Öztürk’ün (2009) de saptadığı gibi, ilköğretim müzik dersleri ve derslerde yeni metot arayışları üzerine yapılan araştırmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Ülkemizde eğitimin etkilileştirilmesi açısından, diğer branşlarda olduğu gibi müzik dersleri için de son yıllarda ‘aktif öğrenme’, ‘öğrencinin aktifliği’, ‘etkinliklerle öğrenme’, ‘keşfetme’, ‘buluş yoluyla öğrenme’, ‘işbirliği vb.’ söylemler sıkça dile getirilmektedir. Buna karşın, literatürde de araştırmaların ağırlıklı olarak “akademik düzeydeki müzik eğitimi sorunları” (Kalyoncu, 2006: 93) üzerinde toplandığı da vurgulanmaktadır. Oysa genel müzik eğitiminin verildiği ilköğretim kurumlarımız, aynı zamanda ‘temel’ müzik eğitimi verme görevini üstlenmektedirler. Bu okullarda çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulandığı müzik derslerinin, özellikle ergenlik döneminin başında olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencisinin, hem fiziksel hem de psikolojik açıdan gelişimine yardımcı olmak amacıyla; aktif görevler alabileceği, lider ya da grup üyesi olarak arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışabileceği, fikir üretebileceği ve ürettiği fikirleri ortaya koyabileceği, güven ve saygı duygularını geliştirebileceği yöntemlerle işlenmesi beklenmektedir. Bunu sağlamada en temel ifade aracı olan devinim/hareketler yoluyla, düşüncelerini ve ürettiklerini gösterebileceği bir ortamın yaratılması açısından, devinim merkezli öğretim önem taşımaktadır.

Öğretimin her düzeyinde; öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarının, ama her birinin kendine has özellikleri, anlama ve eyleme geçme yolları olduğunun bilinmesi, bunun öğrencilere fark ettirilmesi ve öğrencinin yaratıcılığıyla ortaya koyduğu ürünlerden sonuçlar çıkarmasının desteklenmesi, öğrenci psikolojisi ve davranışlarına yansiyacaktır. Bu durum özellikle ergenlik dönemi açısından büyük önem taşır; çünkü ergenlik döneminin büyümeye ve gelişmeye bağlı olarak beraberinde getirdiği hareketlerde acemilik, dengesizlik, sakarlık gibi fiziksel dezavantajlar ve bireyi zorlayan yeni görüntüsüne alışma, benliğini tanıma, toplum içinde kendisine yer bulma gibi faktörler de, onun eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğrenciye, ders içi etkinlikler yoluyla da kazandırılması öngörülen kendisini tanıma, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve özgüvenli olma gibi davranışlar, etkinliklere dayalı öğrenmeler sonucunda oluşturulabilir (MEB, 2006). Devinim merkezli işlenen müzik dersleri de bu yaklaşımı destekleyebilir. Müzik derslerinde özellikle oyun, dans, devinim eksenindeki etkinlikler sayesinde; öğrenciler, dayanışmanın ön planda olduğu bir çevre içerisinde müziksel algı, bilgi ve becerilerini geliştirirken (MEB, 2006), aynı zamanda psikolojik ve sosyal açılardan da desteklenirler. Hallam (2010), müzik derslerinin devinim yoluyla işlenişi sırasında; öğrencilerin etkinliklere katılma, fikrini söyleme, fikirlerini ve materyalleri paylaşma, fikirlerini devinim ve müzik yaratıları yoluyla gösterme, arkadaşlarını dinleme ve anlamaya çalışma gibi davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir. Bu gibi davranışların benlik saygısı ve başarı düzeyi yüksek öğrencilerde görüldüğü, bazı araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Hallam, 2010). Bu düşüncelerden yola çıkılarak; ergenlik dönemi başındaki bireylerle, devinim merkezli işlenen müzik dersleri üzerine bir çalışma yapmaya karar verilmiştir.

1.1. Problem

Devinim merkezli işlenen müzik dersinin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısı ve benlik saygısı düzeylerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın ana problemi kapsamında, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1-Devinim merkezli işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısına etkisi var mıdır?

- 1a) ‘Müziksel bilgileri anlama’ya ilişkin başarıya etkisi var mıdır?
- 1b) ‘Müziksel algılama ve teşhis etme’ye ilişkin başarıya etkisi var mıdır?
- 1c) ‘Müziksel bilgileri uygulama’ya ilişkin başarıya etkisi var mıdır?

2-Devinim merkezli işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyine etkisi var mıdır?

- 2a) ‘Genel özsaygı düzeyine’ etkisi var mıdır?
- 2b) ‘Sosyal özsaygı düzeyine’ etkisi var mıdır?
- 2c) ‘Ev-aile özsaygısı düzeyine’ etkisi var mıdır?
- 2d) ‘Akademik özsaygı düzeyine’ etkisi var mıdır?
- 2e) ‘Toplam özsaygı düzeyine’ etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; devinim merkezli işlenen müzik dersinin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersinde bilişsel alandaki başarılarına ve benlik saygısı düzeylerine etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca; müzik öğretim yöntemleri açısından çeşitlilik sağlamak amacıyla, yeni bakış açıları ve uygulama şekilleri sunmak da hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim altıncı sınıfın, psikolojik ve fizyolojik açılardan önemli değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminin başlangıcını oluşturduğu bilinmektedir (Kulaksızoğlu, 2004; Steinberg, 2007). Psiko-sosyal açıdan özellikle benlik farkındalığı ile benlik saygısının gelişimi bu dönemde önem kazanmaktadır. Diğer yandan; fiziksel değişimler sonucu hareketlerde meydana gelen dengesizlik ve koordinasyon bozuklukları da

ergenlik döneminde bireyi zorlayıcı etkenler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Senemoğlu, 2009). İnsanın doğasında olan ve en temel ifade aracı olarak kendini gösteren devinim, hem bireysel hem grup çalışmalarına dahil edilebilen, bir çok alanda öğretim aracı olarak kullanılabilen, fizyolojik ve psikolojik açılardan ergenliğin getirdiği dezavantajlarla başa çıkma açısından etkili olan bir özelliktir. Devinim aracılığıyla; yaparak-yaşayarak ve topluluk içinde yer edinerek öğrenen bireyin başarısının artmasının yanı sıra, ergenlik dönemi problemleriyle baş etmesine katkı getirilmesi de beklenmektedir.

Bu araştırmada öğretim yöntemi olarak kullanılan devinimin, 2006 ‘İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2006) da öngördüğü gibi; mevcut yöntemlerle işlenen müzik dersinden farklı olarak öğrencilerin aktif katılımıyla ve öğrenci yaratılarıyla gerçekleştirilen, son derece hareketli ve öğrenci merkezli derslere olanak sağladığı, öğrencileri alışlagelmiş pasif profilden çıkardığı düşünülmektedir. Bu sayede çocuklukla yetişkinlik sınırında bulunan ergenin ‘işe yaradığını hissetmesi’, ‘kendine güvenmesi’ ve ‘sahip olduğu özelliklerin farkına varıp, bunlara saygı duyması’ bakımından aktif olarak etkinliklerin merkezinde bulunduğu sanatsal faaliyetlere devinimler yoluyla dahil edilmesi yerinde olacaktır.

Müzik derslerinin devinim merkezli işlenmesini esas alan bu araştırma; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısı ve benlik saygısı düzeylerine etkisinin saptanması açısından, Türk müzik eğitiminde farklı bakış açıları ve uygulamalara bir yenisinin eklenmesi, üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında verilmekte olan “Oyun, Dans ve Müzik” dersi kaynaklarına bir yenisinin eklenmesi ve bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılara örnek materyaller sunması bakımlarından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Dans-devinim çalışmaları için uygun bir çalışma salonu bulunan bir ilköğretim okulu,
2. 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi müzik dersleri,
3. 2006 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı'nda altıncı sınıf düzeyinde yer alan 'Müziksel Bilgi', 'Müzik Kültürü', 'Müziksel Algı-Dinleme' ve 'Müziksel Yaratıcılık' öğrenme alanları,
4. Belirtilen bu öğrenme alanlarının bilişsel düzeydeki kazanımları ile sınırlıdır.

Yukarıda belirtilen öğrenme alanlarının tüm kazanımları araştırmaya dahil edilmemiştir. Devinim 'devinişsel alan'la ilgili olmasına rağmen, bu araştırmanın ana amacı hareket eğitimi vererek, öğrencilerin hareket etme yeterliliğini artırmak değildir. Devinimi müzik derslerinde 'merkez yöntem' olarak kullanarak bu derse ait bilgilerin edinilmesini sağlamaktır. Bu yüzden öğrencilerin devinişsel alanla ilgili kazanımları bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Tez konusuna ilişkin tanımlar

Benlik Saygısı: Kişinin pek çok açıdan kendisini değerlendirmesi sonucunda kendisine ait özellikleri sevmesi ve kendine verdiği değer (Coopersmith, 1981).

Ders Başarısı: Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 'Müziksel Bilgileri Anlama', 'Müziksel Algılama ve Teşhis Etme' ve 'Müziksel Bilgileri Uygulama' alt bölümlerinden oluşan İlköğretim Altıncı Sınıflar Müzik Dersi Başarı Testi'nden elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle belirlenen başarı durumu.

Devinim Merkezli Müzik Dersi: Genel müzik eğitimi verilen ilköğretim okulunda altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik işlenen, derse ait kazanımların

devinimler yoluyla edindirilmesinin amaçlandığı, devinimin ana yöntem olarak kullanıldığı müzik dersi.

1.5.2. Diğer tanımlar

Ergenlik (Erinlik): Biyolojik, bilişsel ve toplumsal değişimlerin yaşandığı, insan yaşamının ikinci on yılını kapsayan, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi (Steinberg, 2007).

Lokomotor Hareketler: Bedenin mekan içerisinde yol kat ederek gerçekleştirdiği; yürüme, koşma, sıçrama gibi hareketler.

Non-lokomotor Hareketler: Bedenin mekan içerisinde yol kat etmeden gerçekleştirdiği; dönme, eğilme, bükülme gibi hareketler.

İkincil Cinsiyet Özellikleri: Üreme fonksiyonuyla dolaylı bağlantısı olan; ‘erkeklerde ses değişimi’, ‘kız ve erkeklerde tüylerin oluşumu’, ‘kızlarda göğüs ve kalçanın gelişimi’ni ifade eden özelliklerdir (Steinberg, 2007).

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Devinim Merkezli Müzik Eğitime Ortam Hazırlayan Yaklaşımlar

Batı uygarlığında temeli Antik Yunan'a kadar uzanan 'insanın eğitimi-eğitimin nasıl olması gerektiği' konuları, günümüzde hala tartışılmaya devam etmekle birlikte; bu alanda öncü kuramcılarının yetiştği Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini bireyin ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik anlayışlar üzerine kurdukları görülmektedir. Bu anlayışların ve ilgili kuramların ortaya çıkışını yalnızca tek bir düşünceye veya harekete bağlamak mümkün değildir; çünkü eğitim sistemi, ülkelerin sosyal, siyasi, dini, vb. tüm değer yargılarıyla ve bu alanlarda meydana gelen gelişmelerle, değişimlerle etkileşim halindedir (Mac Vannel, 1905; Gruhn, 2004). Günümüzde Avrupa'da yaygın kabul gören eğitim yaklaşımlarının oluşmasında özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında ülkelerin her alanda yeniden inşasının gerekliliği ve bunun sonucunda "okul reformları"nın (Aytaç, 2012: 1) etkisinin olduğu görülmektedir. Bu yüzyılda eğitimle ilgili yola konan birçok yenilik "Reform pedagojisi" (Kalyoncu, 2005:4; Aytaç, 2012) düşüncesine dayanmaktadır. Eğitime yön veren bu düşüncenin öncüleri "öğrenciyi merkeze alan, teorik bilgilerle yetinmeyip yaparak-yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan, karakter oluşumuna ve uyumlu bir kişilik gelişimine de olanak sağlayan bir okul gerekliliğini vurgulamaktaydılar" (Kalyoncu, 2005: 5).

Eğitimin çocuğun yeterliklerini, gelişimini, ihtiyaçlarını göz önünde tutarak çocuğa göre şekillendirilmesi fikri Rousseau ve yüzyıllar sonra onun düşüncelerini yeniden irdeleyerek yaşama geçiren August Froebel ile bir kez daha belirginleşmiştir (Mac Vannel, 1905). Bu dönemde Froebel'in okul öncesi çocukları için açtığı ve dilimizde 'anaokulu' adıyla anılan 'Kindergarten'lerde uyguladığı yöntemler yanı sıra bu düşüncelerin takipçileri olarak Maria Montessori ve Ellen Key de öne çıkan pedagooglardır (Kalyoncu, 2005).

‘Çocuğa göre, çocuk için eğitim’ anlayışına temel oluşturan Froebel, Key ve Montessori’nin yaklaşımları; çocuğun çevresiyle, çevresindeki materyallerle aktif etkileşim içerisinde olmasını sağlamışlar, kendilerinden kuşaklar sonraki kuramlara da öncü olmuşlardır.

2.1.1. Froebel’in eğitim anlayışı

Eğitim konusundaki çalışmaları özellikle kreş çocukları üzerinde yoğunlaşmış olan Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), okul öncesi eğitim sisteminin kurucusu olarak bilinmektedir. Pestalozzi felsefesini merkeze alan bir eğitim anlayışında yetişmiş, çocukların üretken ve yaratıcı aktivitelerle eğitilmeleri gerektiğini savunmuştur (Froebel, 1827).

Froebel’e (1827) göre, bu üretken ve yaratıcı aktivitelerin en temel olanı oyundur. Çocuğun zihinsel gelişimi oynadığı oyunlar sayesinde hızlanırken; aynı zamanda düşünsel ve fiziksel anlamda kapasitesinin ve gücünün farkına varır. Oyun içten gelenlerin dışa vurulmasında, insanın tüm varlığıyla hayattaki yerini ve amacını belirlemesi konusunda yol gösterir. Froebel; okul öncesi eğitim sisteminde oyun için şekillendirilmiş tahta çubuklar ve toplar gibi özel malzemeleri, devinim çalışmalarını kullanmış ve kuramını bu çalışmalar üzerine kurmuştur. Onun kuramında bahsettiği tahta çubuk, top, vb. materyaller ‘oyunun armağanları’; devinim aktiviteleri ise ‘meşguliyetler’ olarak adlandırılmıştır (Froebel, 1827; Bowen, 1893; Monroe, 1914; Smith, 2012).

Froebel’in düşünce sistemine, doğa sevgisi ve güçlü bir Hristiyan inancıyla büyümesinin de etki yaptığı görülmektedir. Froebel, evrende var olan her şeyde bütünlük aramıştır. İnsanların temelde üretici ve yaratıcı olduklarına; başarının, bu üretme ve yaratma yetisinin Tanrı ve evrenle uyum içinde geliştirilerek kazanılabileceğine inanıyordu (Froebel, 1827; Bowen, 1893; Smith, 2012). Bu düşünce onu; uygulamalı çalışmaların yapılabilirdiği ve materyallerin özgürce kullanılabildiği eğitim ortamlarının yaratılmasına teşvik etmiştir. Evrenle birleşildiğinde algı açılır,

anlama kolaylaşır. Oyun da hem içten gelen yaratıcı bir aktivite olması, hem de çocukların dünyadaki yerlerinin farkına varmalarını sağlaması sebebiyle evrenle bir olma konusunda önemlidir (Smith, 2012).

Eğitim kuramının amacı, bireyi kendi tercihleriyle bilinçli, düşünen ve algıları yüksek hale getirmek ve içsel ilahi kanunu (bir olma) fark ederek, anlamını bilerek yaşamını sürdürmesi için bireye rehberlik etmek olan Froebel; ‘The Education of Man’ isimli yapıtında, “çocuk, genç, yetişkin her yaştan insan günde en az iki saat tüm bedenini ve ruhunu aktif kılan üretici çalışmalarda bulunmalıdır” (Froebel, 1827: 34) demektedir. Comenius’un yaparak öğrenme anlayışını benimsemiş olmakla birlikte, onun “çocuklar yaparak öğrenir” (Lang, 1891: 14) sözüne karşılık; çocuğun bütün değerleriyle birey olarak yetişmesinin salt bilişsel öğrenmeden öte olduğunu ileri sürerek “çocuk yaparak büyür” (Hughes, 1898’den akt.: Hewes, 1990: 8) demiştir.

Küçük çocuklara aile ortamında eğitici oyunlarla eğitim verme üzerinde de duran Froebel, yaşamının son dönemlerinde çocukların ev dışında ama ev ortamına yakın, yabancılık hissetmeyecekleri, bakımlarının ve eğitimlerinin sağlanacağı özel merkezler oluşturma konusuyla ilgileniyordu (Froebel, 1827; Froebel 1891; Smith, 2012).

Çocuğu merkeze alan ve özellikle onların yaratıcı oyunlarına ağırlık vermiş olan Froebel’in eğitim anlayışı, kendisinden sonra gelen kuramcılara ve öğretmenlere ışık tutmuştur. Günümüzde bile, kreşlerin Froebel hareketi sayesinde gelişimini görmek mümkündür. Onun teorisine ilginin devam etmesinin sebebi; aktiviteler yoluyla öğrenmeye, sosyal öğrenmeye ve yaşamın bütünlüğüne verdiği önemdir (Smith, 2012).

2.1.2. Key’in eğitim anlayışı

Eğitimin çocuğa göre şekillendirilmesi gerektiğini savunan pedagoglardan biri olan Ellen Key (1849-1926), “The Education of the Child” isimli eserinde; çocuğa iyi eğitim vermenin yolunun ona yetişkinler tarafından ‘çocuk’ değil, birey olduğunun

hissettirilmesinden geçtiğini anlatmaktadır. Bunu sağlayabilmek için çocuğun kendine ait bir içsel dünyasının, hayallerinin, ihtiyaçlarının olduğunun unutulmaması gerekir. Ona göre; eğitimin, çocuğun kendi içinde ve diğer insanlarla ilişkilerinde sağlıklı bir gelişim gösterebileceği, özgürce hareket edebildiği güzel bir çevrenin yaratılmasına olanak sağlaması gerekmektedir (Key, 1888; Lengborn, 1993).

Key (1888) çocuğun, yalnızca ve sürekli olarak kendi düşüncelerini ona empoze etmeye çalışan, sürekli onun davranışlarını izleyerek hatalarını söyleyen ya da öven öğretmenlerden kendisini korumasının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Günlük hayatta merakla çevresini tanımaya çalışan, devamlı hareket halinde olmak isteyen, kendi aktiviteleri yardımıyla öğrenmeye çalışan çocuğun; daima engellemelerle, müdahalelerle ve düzeltmelerle karşılaşmasının öğrenmeye engel olduğunu anlatmaktadır.

Key'in eğitim kuramı çocuğun doğal yollarla öğrenmesine ağırlık veriyordu. “Çocuk tabii ki deneyecek, yanılacak sonra tekrar deneyecek; belki on denemenin dokuzunda hata yapacak”tı (Key, 1888: 8); ama sonuçta bilgiye ‘kendisi’ ulaşacak ve bu bilgi kalıcı olacaktı. Çocuğun hem fiziksel hem de karakter gelişimi açısından özgürce hareket edebileceği geniş mekanlar yaratılmasının da, çocuğun bilgiye direkt ulaşmasını sağlayacağını düşünüyordu.

2.1.3. Montessori eğitim kuramı

Maria Montessori'nin (1870-1952) kuramı, özellikle okul öncesi çocukların eğitimlerine ağırlık vermektedir. Montessori; öğrencilerinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmelerini destekleyecek ve ince motor becerilerini geliştirecek materyallerin kullanıldığı bir program geliştirmiştir (Montessori, 1912; Montessori, 1936; Cooney ve Jones, 2011).

Montessori'nin eğitim kuramı, “çocuğun özgürleştirilmesi, çevrenin önemi ve çocuğun kişiliğine saygı duyulması ilkeleri” (Montessori, 1936: 109) üzerine

kurulmuştur. Bu ilkeler, öğrencilere akademik konuların kendi yaşam deneyimleri yoluyla öğretilmesi ve tüm kişiliklerini motor, duyuşsal, entelektüel aktivitelerle geliştirme çabası ile hayata geçirilir. Montessori'nin, eğitim kuramının amacını açıklarken sarf ettiği “amacımız biyolojik açıdan çocuğun doğal gelişimine yardımcı olmak, sosyal açıdan ise topluma hazırlamaktır” (Hainstock 1997'den akt.: Cooney ve Jones, 2011: 7) cümlesi de, yine aynı ilkelere dayanmaktadır.

Montessori, çocuğa sosyal yaşamda gerekli olacak becerileri kazandırırken öğrencinin ailesini de öğrenme sürecine dahil etmenin önemini vurgulamıştı. Okul-aile işbirliği sayesinde; öğrenme, öğrenci açısından da ailesi açısından da daha anlamlı bir hale gelecekti. Okul ve ev sosyal çevreye dahildiler, ayrı düşünölmeleri mümkün olamazdı. Montessori; belki de bu yüzden kurduğu okullara “Çocuğun Evi-The Child's House” (Cooney ve Jones, 2011: 9), orijinal ismiyle “Casa dei Bambini” (Montessori, 1936: 109) ismini vermişti. Anne-babalar işlerine giderken, çocuklarını gün boyunca hem kişisel bakımları, hem oyunları, hem de eğitimleri için bırakabilecekleri; odak noktaları eğitim, sağlık, fiziksel ve ahlaki gelişim olan güvenli bir ortama kavuşmuş oldular. Bu yüzden Montessori, çocuk yuvalarında çalışmalarına öncelikle özel eğitime muhtaç çocuklar ile düşük sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocuklarla başlamıştı (Montessori, 1912). Bu çocukların, herhangi bir okulda mevcut eğitim şartlarında kayıp eleman olarak değerlendirilmelerine tümöyle karşıydı. Onların toplumun birer üyesi haline gelmeyi öğrenmelerini sağlamak için, ellerini kullanarak yapacakları çalışmaların işe yarayacağını düşünüyordu (Montessori, 1936; Cooney ve Jones, 2011).

Montessori'ye göre (1912; 1936), çocuklar beş duyunun manöpile edilmesi, dilbilgisi egzersizleri ve devinimler yoluyla; dilde, soyut düşünmede, kritik yapmada ve problem çözmede, matematikte, bağımsızlık duygusunda, disiplin kazanmada ve yaşamın kendisini tanımada bilgi ve deneyim sahibi olurlar. Yaparak öğrenmenin izleyerek öğrenmeden daha etkili bir öğrenme yolu olduğunu savunan Montessori; duyu organlarını, fiziksel aktiviteleri ve dil gelişimi egzersizlerini kullanarak, bireyin duyuşlarıyla zihninin koordinasyon içinde çalıştığını savunmaktadır.

Montessori'nin öğretim programı dört temel alandan oluşmaktadır (Chaicos, 1996'dan akt.: Campbell 1998: 10):

- 1- Pratik yaşam alanı: Bu alan, hareketi içerir. Günlük yaşamda çocuklar, doğal hareketleri yoluyla öğrenirler. Örneğin temizlik yapma, yemek pişirme, boya yapma ve giyinme bu alanda yer alır. Dökme (bir kaptan diğerine), kapak çevirme (çevirerek açma-kapama), kaşıklama ve cımbızla alma çocuğu yazmaya hazırlayan hareketlerdir. “Çocuk, hareketleriyle çevre içerisinde eyleme geçer, böylece dünyadaki kişisel görevini yerine getirir. Hareket, sadece benliğin bir görüntüsü değil, aynı zamanda bilincin gelişmesinde de kaçınılmaz bir etkidir” (Montessori, 1936: 95). Bu alanda yapılan çalışmalar daha sonraki daha karmaşık beceriler için hazırlık anlamını taşır.
- 2- Duyusal alan: Çocukların tüm duyularını kullandıkları alandır. Çocuk görür, işitir, koklar, tadar, dokunur. Bu alandaki materyal kullanımı görsel anlamda cisimler arasındaki farkları fark etme ile başlar, çocuk daha sonra uzunluk, ağırlık, genişlik terimlerini kullanmayı öğrenir. Dokunma duyusu, Montessori öğretim programının başından sonuna kadar her aşamasında yer almaktadır. Örneğin; çocuklar kumaş, tahta ve benzerlerinden imal edilmiş dokulu harfler ve sayılarla yazmayı öğrenirler. Parmaklar şekillerin çevrelerinde gezinerek boyutlarını, sınırlarını keşfederler. Ellerin ve kolların bu hareketleri sayesinde semboller beyine ve bedene öğretilmiş olur. Bu süreçten sonra yazma işlemi neredeyse kendiliğinden gelişir. Montessori, insanın elleri yardımıyla “çevresine sahip olduğunu” ve “zekanın iki dış göstergesinin el hareketleri ve dil olduğunu” (Montessori, 1936: 81) söylemektedir.
- 3- Dil: Matematikle birlikte iki temel akademik alandan birisidir ve pratik yaşam uygulamalarının bir uzantısıdır. Hareket alanındaki gelişmelerden ve kasların yeterli güce ulaşmasından itibaren, çocuklar ‘kendi harflerini yaratma’ becerisi geliştirirler. Hikayeler anlatmayı ve bunları birileriyle paylaşmak için bir yerlere yazmayı severler ve birbirlerinin hikayelerini dinlemek için de sabırsızlıkla beklerler. Okumak için sabırsızlanmaya

başlarlar. Böylece elin hareketleri ve sembollerle başlayan süreç, diğerleriyle iletişim kurarak tamamlanmış olur.

- 4- Matematik: Duyusal alanın uzantısıdır. Çocuklar önceleri gözleri ve dokunma duyularıyla (elleriyle) cisimlerin boyutları hakkında genel bilgiye sahip olurlar. Daha sonra cisimleri büyüklük, uzunluk, genişlik, ağırlık gibi özellikleri bakımından birbirleriyle karşılaştırırlar. Sayma, el ve gözün işbirliği içinde çalışmasını gerektirir. Örneğin, çocuk cismin ağırlığını hissettiğinde, ona ait sembolü görür. Sayıları yazabilir duruma geldikten sonra, kendi problemlerini yazıp cevaplayacak düzeye gelmiş olur.

Yukarıdaki dört temel alandan biri olan ‘çocuğun hareket etmesi’nin önemine dikkat çeken Montessori’ye göre;

“Çocuk sabit oturmak yerine hareket ettiği zaman kendisini okul için değil; yaşam için hazırlar [...] yardımsız yürümek, koşmak, merdivenlerden çıkıp inmek, yere düşen objeleri eğilip almak, kendi kendine giyinip soyunabilmek, net bir şekilde konuşabilmek ve ihtiyaçlarını açıkça dile getirebilmek çocukları kendi amaçlarını ve tutkularını başarma doyumuna ulaştıracaktır” (Montessori, 1912: 140).

Montessori; bilim insanı olmasının ona kazandırdığı gözlem yeteneği sayesinde, çocukların nasıl eğitilebileceklerini keşfetmeye çalışmıştı. Daima bir yetişkin çocukların davranışlarına müdahale etmek, onları tehlikeden uzaklaştırmak, engelleri ortadan kaldırmak üzere devredeydi (Montessori, 1936). Oysa çocuklar, en iyi “özgürce gelişebilecekleri bir çevrede” (Campbell, 1998: 9) öğrenirlerdi. “Çocuğa görelilik, bu felsefenin temeliydi. Bu yüzden bu ‘yeni’ eğitim çocuk merkezliydi ve öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmektir” (Campbell, 1998: 9). Montessori’nin eğitim kuramında çevre çok önemli bir etken olduğundan; çocuklara gün boyu özgürce hareket edebildikleri, üzerinde çalışacakları konuyu, objeyi özgürce seçebildikleri bir ortam sunulmuştu. Okuldaki tüm materyaller çocuklara uygun boyutlarda üretilmişti, dolaplar

da çocuklar materyallere kolayca erişebilsinler diye alçak boyutta ve kapaksız yapılmışlardı (Campbell, 1998).

Montessori için doğru beslenme ve temizlik alışkanlıklarının yanı sıra; dil gelişimi, öz disiplin, bağımsızlık, yetkinlik, sorumluluk sahibi olma, uyumluluk, problem çözme gibi, öğrencilerin sosyal hayatın içerisinde yer alabilmeleri için son derece önemli olan genel yeterlikleri kazanmaları da önemliydi (Katz, 1990'dan akt.: Cooney ve Jones, 2011: 6). Ona göre disiplin; öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyulmadan, öğrenme sürecine öz-gelişmişlik içinde ve motivasyonla devam edilmesiydi. Böylece; bu okullardaki üç yıllık eğitimden sonra ilkokullara başlayan çocuklar, okullardaki eğitim sürecinde işbirliği içinde çalışmaya mükemmel bir şekilde hazırlanmış olacaktı (Montessori, 1912).

2.2. Devinim Merkezli Müzik Eğitimi

Tarihe bakıldığında, insanı eğitmede müziğin kullanılması gerektiğine dair söylemlere de Antik Yunan'da rastlanmaktadır. Platon'un, Devlet (Politeia) adlı yapıtında eğitim konusunda çarpıcı noktalara değinildiği görülmektedir. Platon, insan yetiştirmede hareket ile müzik eğitiminin öneminden bahseder. O, devinimin önemini; jimnastiğin sadece bedeni eğitmek için değil, müzik eğitimiyle de birleşip yoğrularak hem bedeni, hem ruhu, hem de kafayı eğitmek için şart olduğunu, “asıl başarıya ulaşmış insanın jimnastikle müziği en iyi şekilde uzlaştırarak diğer insanlara ölçülü şekilde veren insan olduğunu” (2010: 107) söyleyerek vurgulamaktadır.

Batı uygarlığının temelini oluşturan Antik Yunan medeniyetinde ‘Müz’ler (Latince: Musae, Yunanca: Mousa ya da Musa; Aktüze, 2003: 370; Glosbe Etimolojik Sözlük, 2013) olarak adlandırılan ilham perilerinden de bahsedildiği görülmektedir. Müzik sözcüğünün kökenini oluşturan müzler; şiir, dans, müzik alanlarının birbirini tamamlayıcı temsilcileri olarak ortaya çıkmaktadırlar (Estin ve Laporte, 2002; Dönmez ve Kılınçer, 2011). Müziğin, şiirin ve dansın bir bütün olarak ele alınması fikri, 20. yüzyılın birinci yarısından itibaren “artistik eğitim” (Kalyoncu, 2005: 8) akımıyla

Avrupa eğitim sisteminde de etkisini göstermeye başlamıştır. Tıpkı Antik Yunan'da olduğu gibi (Estin ve Laporte, 2002; Platon, 2010) müzik, dans ve şiir birlikte; artistik amaçlardan öte yaşamla bütünleşme, duyguların dışı vurumu, öze inme ve insanı bütüncül bir anlayışla eğitime yolunda yeniden araç olarak benimsenmeye başlamıştır (Estin ve Laporte, 2002; Kalyoncu, 2005).

Artistik eğitim yöneliminin dil, devinim ve müziğin birlikteliğiyle zihinsel, duygusal, duyusal, fiziksel açılardan gelişmiş insan yetiştirme prensibi iki müzik eğitimi yaklaşımını öne çıkarmaktadır. Bunlar, Dalcroze Eurhythmics ve Orff-Schulwerk'tir.

2.2.1. Dalcroze-Eurhythmics

İsveçli piyanist ve besteci Emile Jaques-Dalcroze'un (1865-1950) geliştirdiği bir müzik eğitimi yaklaşımı olan Eurhythmics, Yunanca eurhythmia kelimesine dayanır; terim olarak 'ritmik düzen ve zarif, estetik hareket' (Oxford Dictionary of Dance, 2013) anlamlarını taşımaktadır. İnsan vücudunun tüm müziksel fikirlerin kaynağı olduğu fikrine dayanan Eurhythmics yaklaşımına göre; fiziksel farkındalık ve devinim becerisi insanın en güçlü his ve algılarıdır. 'Gün boyunca her durumda dengede durma, mesafeleri tahmin etme ve ona göre hareket etme vb. becerileri göstermek zorunda olan bizler, herhangi bir müzik aletini çalarken de esneklik, akışkanlık ve ekonomiklik içinde tutku ve beceriyle hareket edebilmeliyiz' düşüncesinden hareketle; Dalcroze-Eurhythmics, kişinin müziği teorik ve pratik olarak deneyimlemesinden önce fiziksel deneyim kazanmasına yardımcı olacak, sadece beyin ya da parmakları değil tüm bedeni müzikal ve artistik açılardan geliştirerek eğitecek şekilde dizayn edilmiştir (Dalcroze, 1913; The Dalcroze Society, 2010).

Dalcroze (1921), derslerinde öğrencilerin tempo değişimlerini ve ritmik bölünmeleri algılamada ve öğrenmede güçlük yaşadıklarını gözlemlemesi üzerine ritim ve melodinin sadece işitmeye değil, aynı zamanda başka bir duyuyla algılandığı sonucuna varmıştır. Özellikle piyano çalarken parmak hareketlerinin yanı sıra başın, ayakların ve tüm bedenin müziğe eşlik eden devinimleri onu, ritmin ve müziğin tüm

organizmanın kas ve sinir sistemiyle bağlantılı olduğu düşüncesine itmiştir. Gözlemlerinin ve öğretmenlik deneyimlerinin sonucunda işitme, söyleme ve bedensel devinim üzerine kurulan ve ‘Eurythmics’ adıyla anılan yöntemini geliştirmiştir. Dalcroze;

“Bir çocuğun tamamen müzikal olması için fiziksel ve spiritüel kaynaklarının ve kapasitelerinin bir bileşimi olması; bir yandan kulak (işitme), ses (vokal-söyleme) ve müziksel sesleri ayırt edebilme yeterliğine, bir yandan da kas ve sinir sistemi -tüm beden ve bedensel ritim- farkındalığına sahip olması gerektiğini” (1921: 59)

söylemektedir.

Bu öğelerin birbirleriyle bağlantılarını ise şu şekilde kurmaktadır: Kulak (işitme) sayesinde ses ve ritim algılanır ve bu algı anlamlandırılır. Ses (vokal), ses üretmeyi sağlayan yöntemleri destekler, kulağın bir sesi anlamlandırıdığını fark etmemizi sağlar. Zihinsel ve bedensel becerilerimiz ise müziksel sesleri vokal ya da çalgı desteği olmaksızın ve içinde bulundukları eseri armonik ya da melodik olarak ayırmadan, ritmik özellikleriyle bir bütün halinde algılamamızı, sesleri tüm varlığımızla fark etmemizi sağlar. Sesle ilgili farkındalığın sağlanması için kulak ve sese yönelik, ritimle ilgili farkındalığın sağlanması için de devinimlere yönelik egzersizlerin devamlı ve düzenli çalışılması gerekir (Dalcroze, 1921).

Dalcroze (1921); ayrıca müzik pratiğinin sesle, kulakla ve kas sisteminin ortaklaşa çalışmalarıyla yapılması gerektiğini, ancak ilköğretim okullarında, özellikle de başlangıçta bu üç sistemin aynı anda eğitilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Yıllar süren araştırmaları, denemeleri ve gözlemleri sonucunda, temel müzik eğitiminin kas sistemine bağlı olan devinimlerle başlaması gerektiğini söylemektedir. “Çünkü kaslar hareket içindir, ritim harekettir ve ritim çocuğun doğuştan sahip olduğu bir histir: Kalbin atışına, nefes alıp vermeye dikkati çekme ve yürüme müzikte ölçüyü anlamak için temel ve mükemmel yollardır” (Dalcroze, 1921: 61). Müziksel zaman değişimleri ve bunların kombinasyonları ile hız ve dinamiklerde meydana gelen değişimlere kasların kasılıp gevşeyerek ayak uydurabilme becerisini gerektiren ritim farkındalığına

ulaşmak için, kişinin bedensel ve zihinsel hazırlanmasının yolu tüm beden devinim yapmasıdır.

Beden, hareketleriyle zaman kullanımına olduğu kadar mekan kullanımına da ihtiyaç duyar ve bu kullanımın derecesine devinimin başlangıcı ve bitişi karar verir. Tüm bu açıklamalarının sonunda Dalcroze (1921: 63), aşağıda belirtilen sonuçlara varmıştır:

- Ritim harekettir,
- Ritim öncelikle fizikseldir,
- Her hareket zaman ve mekan içerir,
- Müziksel farkındalık, fiziksel deneyimin sonucudur,
- Fiziksel kaynakların mükemmelleştirilmesi algıda açıklıkla sonlanır,
- Devinimlerin zamanda mükemmelleştirilmesi müziksel ritimde farkındalık getirir,
- Devinimlerin mekanda mükemmelleştirilmesi ile plastik ritmin farkındalığı gelir,
- Devinimlerin zamanda ve mekanda mükemmelleştirilmesi sadece ritmik devinim egzersizleriyle sağlanabilir.

Eurhythmics'in ne olduğuna dair birbirini tamamlayan açıklamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Martin'in tanımıdır:

“Eurhythmics'i pedagoji, sanat ya da disiplin gibi kesin sözcüklerle tanımlayamayız. Jacques Dalcroze'a göre bu sadece pedagojik bir metot, bir disiplin ya da müzik veya dans gibi bir sanat değildir. Önceleri tek amacı müziksel pratik olan bu yaklaşım, farkında olmadan bir metot gelişmesine yol açmıştır. Eurhythmics herhangi başka bir öğretim tarzına dahil değildir; o, çeşitli öğretim tarzlarının bir tamamlayıcısıdır” (1953:1).

Eurhythmics'te birincil amaç müzik yapmak değil, müzikle bağlantı kurmaktır. Bunun için de öncelikle ritim bilinci kazandırılması, dolayısıyla da yapay herhangi bir

yoldan değil, birebir öğrencilerin kendi bedenleriyle yaptıkları devinimlerden başlamak gerekmektedir (Dalcroze, 1913; 1918; 1921). Martin'e göre (1953) bu metodu özel kılan ve bedenlerimizi anında aktive eden bazı karakteristikler bulunmaktadır: "1-Dikkat. Duyduğumuz her şeyi dikkatle dinlemek ve onları kaydetmek. 2-Zeka. Duyduğumuz şeyleri anlamak ve analiz etmek. 3-Hassasiyet. Müziği hissetmek ve müziksel devinimin içimize işlemesine izin vermek. 4-Bedenin aktive edilmesi ve devinimlerin müziğe adapte edilmesi" (1953: 2).

Diğer bir tanım Frego'ya (2012) aittir. Frego; Eurhythmics'in önceleri konservatuar öğrencilerinin müziksel gelişimleri için uygulandığından, daha sonra müzik eğitiminin tüm aşamalarına yayıldığından, müzik eğitimi gören kişilerin yanı sıra dansçılar ve oyuncular için, hatta terapi amaçlı olarak da her yaştan kişiler için uygulandığından bahsetmektedir. Dalcroze ve daha öncesinde Pestalozzi'nin, 'ses sembolden önce gelmelidir' düşüncesine göre; deneyimleyerek öğrenmenin zihinsel kavrayıştan önce gelmesi gerekir.

2.2.2. Elementer müzik ve hareket eğitimi

Latince'de elementarius (Dictionary Latince Sözlük, 2013) olarak geçen elementer kelimesinin elemente ait, ilk, önceki, temel gibi anlamlara geldiği ve kişinin duygularını ifade etmede en temel yolların hareket ve müzik olduğu düşünüldüğünde (Orff, 1963); Carl Orff'un (1895-1982) bu yaklaşıma elementer nitelemesini yapmasının tesadüf olmadığı görülebilir. Orff'a göre bu kadar temelde olan, gereksinim olan "hareket ve müzikten mahrum kalan insanın ruhu erozyona uğrayacak" (Orff, 1963'ten akt.: Kerkovius, 2005: 8) ve dengesi bozulacaktır. Elementer müzik tek başına müzik değil, müziğin yanı sıra hareket, dans ve konuşmanın birleşiminden oluşan bir bütündür.

Başlangıçta çalışma grubu 7 yaş çocuklarından oluşan Orff-Schulwerk, kreş seviyesinden başlayarak yaşam boyunca tüm yaş gruplarına uygulanabilir bir müzik eğitimi yaklaşımı haline gelmiştir (Keetman, 1974). Carl Orff hedef kitlesinin özel

yetenekli bireyler yanı sıra, orta ve düşük düzeyde yeteneğe sahip herkes olduğunu söylemektedir (Orff, 1963'ten akt.: Kerkovius, 2005: 7). Çünkü elementer müzik eğitiminde amaç, artistik mükemmeliyete ulaşmış bireyler yetiştirmek değil; müzikle ilgili öğeleri deneyimleterek müziksel temel oluşturmaktır. “Orff’a göre tamamen yeteneksiz kişiler oldukça az sayıdadır, tüm bireyler belli oranda eğitilebilirdirler” (Orff, 1963'ten akt.: Kerkovius, 2005: 8). Kişinin dinleyici olarak değil, birebir katılımcı olarak yer aldığı, insanın bedensel, ruhsal ve zihinsel gücünün ve yaratıcılığının ortaya konduğu yöntemde abartılı, karmaşık, yapmacık ve büyük formlar yoktur. Elementer müzik “tabandadır” (Kalyoncu, 2006: 90), “doğaldır, fizikseldir, herkesin belli oranda öğrenebileceği ve deneyimleyebileceği bir özelliktir” (Orff, 1963'ten akt.: Kerkovius, 2005: 7).

Kerkovius (2005) Orff yaklaşımının insanları kendi deneyimlerini yaşamaya ve keşfetmeye yönlendirdiğini söylemektedir. Orff-Schulwerk düşünce ile hayal gücünü birleştiren, şarkı söyleme, devinme ve dans etme, drama, konuşma ve enstrümantal çalışmaları içeren; müziği öğretmede ve öğrenmede yaratıcı ve bütünsel bir yaklaşımdır. Öncelik dinlemede ve müzik yapmadadır, müziği okuma ve yazma daha sonra gelir. Orff’a göre (Frazee, 2006), müziksel notasyonun çocukların kendi yarattıkları orijinal müziklerini bir sembolle gösterme ihtiyacı doğana kadar ertelenmesi gerekir.

Öğretmenle öğrencinin partner olarak daima etkileşim içinde bulunduğu Orff çalışmalarında, öğretmen öğrencilerini cesaretlendirerek onlara kendi müziklerini üretmede rehberlik eder. Maubach, Orff yaklaşımının aşağıdaki temellere dayandığını söylemektedir;

- “1-Her yaştan bireyin müzik eğitimine katılması desteklenmelidir,
- 2-Müzik yaratıcı süreçlerle daha iyi öğrenilebilir,
- 3-Yaratıcı öğrenme deneyimleri yapılandırılarak düzenlenebilir,
- 4-Müzik ve dans kol kola, birlikte olmalıdır,
- 5-Hayal gücü sadece sanat dallarında değil, insanın tüm çabalarında, çalışmalarında yaşamsal öneme sahiptir” (2005: 12).

Dalcroze gibi Orff'un da kendilerinden yaklaşık bir yüzyıl kadar önce Pestalozzi'nin geliştirdiği yaklaşımdan etkilendikleri görülmektedir. Pestalozzi'ye göre; eller, kalp ve baş uyum ve denge içerisinde çalışmalıydı. Bu öğelerin özellikle Orff-Schulwerk'teki görünüşleri “performans (şarkı söyleme, dans etme ve çalgı çalma), doğaçlama ve analiz” (Frazee, 2006: 14) başlıklarıyla sıralanabilir. Aynı zamanda bir Orff sınıfında öğrencilerden beklenen davranışları işaret eden bu elementleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

- 1-Performans: Öğrenciler Orff sınıfında beceri düzeyleri el verdiğince şarkı söylerler, konuşurlar, çalgı çalarlar ve dans derler. Bu etkinlikler birbirleriyle iletişim içindedirler. “Örneğin; bir konuşma parçasının çalışılmasının ardından öğrencilerden bu parçanın anlatmak istediği duyguları dans yoluyla ifade etmeleri istenebilir” (Frazee, 2006: 18). Müziksel fikirler sesler yoluyla hayata geçirilmelidir. Seslere dikkat verilerek müziksel öğelerin ve anlamlı iletişimin farkındalığına ulaşılır. Burada önemli olan sonuçta ortaya çıkan eserin mükemmelliği değil; başından sonuna tüm performans süreci ve müziksel deneyimin verdiği hazdır. Ancak bu şekilde düşünüldüğünde ve süreç bu şekilde yapılandırıldığında estetik dönütlere ve farkındalığa ulaşılabilir (Frazee, 2006).
- 2-Doğaçlama ve besteleme: Öğrencilerin yazdıkları ezgiler bitmiş değildir, her an üzerlerinde değişiklikler yapmak mümkündür ve gelişime açıktırlar. Eldeki materyallerden (ezgiler) yola çıkarak yeni ezgiler ve devinimler türetmek mümkündür (Frazee, 2006).
- 3-Dinleme: Öğrenciler tarafından üretilmiş basit ezgileri ya da profesyonel besteciler tarafından yapılmış büyük eserleri; ne özellikte bir eser olursa olsun dinlemek, öğrencinin dikkatini doğrudan bu eserleri oluşturan elementleri fark etmeye yönlendirecektir (Frazee, 2006).
- 4-Analiz: Bu basamak öğrencileri ‘deneyimlemekten’ ‘anlamaya’ taşır. Öğretmenin rehberliğinde gelişimin her aşamasında uygulanabilir ve öğrencilerin performans yoluyla ürettiklerini sergilemelerinin yanı sıra

müzik yaparken tamamladıkları ürünlerini açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

Aslında hangi kültüre mensup olursa olsun, herhangi bir zorlama olmaksızın tüm bireylerde doğal olarak bulunan ritim-söz-hareket bütünlüğü; modern çağda özellikle gelişmiş ülkelerde neredeyse unutulmaya başlamıştır. Orff-Schulwerk'in odak noktalarından birisi özellikle çocuklar için bu bütünlüğü korumak ve bunu çocuklara yaşatmaktır. Bu konu, müziksel ve dilsel becerileri geliştirmenin yanında, ritmik duyguyu ve müziksel kapasiteyi güçlendirmek için devinimleri de kullanmayı gerekli kılar (Keetman, 1974).

Elementer müzik ve hareket eğitiminin şekillenmesinde önemli bir yeri olan dansçı Keetman “hareket deneyimini içermeyen hiçbir Orff dersi olamayacağını ve bu derslerin sınırlı alana sahip sınıflarda ve küçük hareketlerle dahi olsa uygulanabileceğini” (1974: 107) söylemektedir. Orff-Schulwerk'in çok önemli bir ögesi olan hareket (Lunz, 1991) “halk danslarını, şarkılı oyunları ve bilinenden yola çıkarak yeni hareketler geliştirmeyi, doğaçlamayı, ritmik gelişmeyi sağlamak için sinir, kas ve iskelet sisteminin zaman, mekan ve enerji üçgeninde çalışmasını içerir” (Frazee, 2006: 60).

2.2.3. Müzik dersinde devinimin kullanımına imkân sağlayan diğer eğitim ve öğretim yaklaşımları

Artistik ve estetik eğitim

Estetik terimi; Antik Yunan'daki ‘aisthesis’ kelimesine dayanmaktadır (Welzel, 2005). Duyular yoluyla algılama anlamına gelmektedir ve görme, duyma, dokunma, koklama ve tatma duyuları yoluyla gerçekleşen tüm algılarla ilgili bir terimdir. Yunan felsefesinde estetik; dünyayı bilişsel olarak değil, duyular yoluyla deneyimlemenin bir yoluydu (Welzel, 2005).

Artistik eğitim yaklaşımı, antik Yunan'daki müzik, dans, drama ve edebiyat alanlarının bileşimini ifade eden 'musike' fikrine dayanmaktadır (Welzel, 2005; San, 2010). Özellikle İkinci Dünya Savaşı yılları ve sonrasında yenilik arayışı içinde olan Almanya'da ön plana çıkan artistik eğitim anlayışı; antik Yunan'da kullanıldığı anlamına ek olarak, "sanat yoluyla kendini gerçekleştiren birey" (Welzel, 2005: 106) anlamını da taşımaktaydı. Başka bir deyişle, 1900'lü yıllardan itibaren eğitim reformlarının devamı olan "müz'sel eğitim" görüşü; "sanat eğitimi yoluyla yetkin ve tam bir insan yetiştirme"yi (San, 2010: 27) içeriyordu.

Bu anlayışa göre, okulların tek görevi 'bilgi aktarımı' olmaktan çıkıp; özgür bir zihne sahip olmaları ve bireysel sorumluluk alabilmelerinde öğrencilere yardımcı olmak olmalıdır (Seepersad, 1994; Welzel, 2005). Bu da sahip olduğu tüm özellikleriyle (fiziksel, entelektüel, etik ve estetik) bir bütün olan 'insan'ın, içinde bulunduğu çevreyle uyum içinde, potansiyelinin farkında olarak, eleştirel gözle bakarak yaratıcı ve üretici olacak şekilde yetiştirilmesiyle sağlanabilir (Seepersad, 1994).

Müzik eğitimi, artistik eğitim anlayışının getirilerini ortaya koymada en etkili ve yaygın araçlardan birisidir. Artistik eğitim, özellikle genel eğitim veren okullarda yetenek düzeyi ne olursa olsun, tüm bireylere yönelik olarak işlenen derslerde, öğrencinin grup çalışmalarına katılması, sorumluluk alması, deneyimleyerek öğrenmesi gibi davranışlara yöneltmektedir. Seepersad'a göre; sanat dallarının (şiir, müzik, dans) bir arada ve bütünlük içerisinde kullanımı şeklinde kendisini gösteren bu anlayışa göre organize edilen müzik dersleri;

- Öğrencilerin müzikle ilgili algılarını, anlayışlarını ve kendileri ile müzik arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini sağlama,
- Öğrencilerin hem uygulamalı, hem teorik dinleme, vokal ve çalma, devinim, besteleme ve müziksel okuma aktivitelerine katılımlarını sağlama,
- Öğrencilerin kendi müziklerine olduğu kadar diğer kültürlerle ait müziklere de saygı ve takdir beslemeleri açısından müzik kültürlerini geliştirme,
- Müziksel konularla ilgili fikirlerini ifade etme ortamı sağlama amaçlarını gütmelidir (1994: 39).

Aktif öğrenme

John Dewey (1859-1952) tarafından ortaya konan aktif öğrenme yaklaşımı; kişisel deneyim ve eğitim arasında bağlantı kurmaktadır (Dewey, 1997). “Aktif öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır” (Demirel, 2007: 213). Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, öğrenmenin merkezinde, materyallere ve bilgiye ulaşmada aktif olurlar, “pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek, yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yolla öğrenciler, aktif öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar” (Demirel, 2007: 213).

Dewey (1997), eğitimin planlanması sırasında göz önünde tutulması gereken iki önemli nokta olduğunu söylemektedir: “Ne öğretilmesi gerektiği ve nasıl öğretilmesi gerektiği” (Dewey, 1997: 28). Ona göre; geleneksel yapıdaki okul; materyallerden, geniş sınıflardan yoksun, rutin eğitim yöntemleriyle etkinliklerinin uygulandığı ve eğitim psikolojisindeki gelişmeleri, öğrenci ihtiyaçlarını takip edemeyen bir yapıdadır (Dewey, 1997) Oysa aktif öğrenmenin uygulandığı demokratik sınıf ortamlarında öğrenciler; “araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler” (Demirel, 2007: 213). Ayrıca, proje çalışmaları yapma, öğrencilere bireysel ve grupla çalışma yürütebilme, çalışma sonuçlarını topluluğa aktarabilme, paylaşım içinde bulunma becerileri de gelişir (Demirel, 2007).

Stern’e göre öğretmenler, aktif öğrenmenin yararlarını şu şekilde belirtmektedirler:

- *Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak,
- *Öğrencilerin öz denetim yollarını iyileştirmek,
- *Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak,
- *Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak,
- *Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak (Stern, 1997’den akt.: Demirel, 2007:213).

Öğrencinin geleneksel eğitimdeki pasifliği sadece dinleyerek ve öğretmenin isteklerine uyarak, ezberci bir anlayışla sınıf ortamında yer alması; aktif öğrenme yaklaşımında “yerini merak duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bırakmıştır” (Dewey, 1997: 29).

Eğitsel oyunlar

Grupla öğretim tekniklerinden biri olan eğitsel oyunlar, “bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir” (Bilen, 2006:186). “Öğrenilen bilgilerin rahat bir ortamda tekrar edilerek pekiştirilmesini sağlayan eğitsel oyunlar; özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için, sınıf-içinde uygulanmalıdır” (Demirel, 2009: 118).

Eğitsel oyunlar, yarattığı neşeli ortam sayesinde öğrenilecek konuları ve sınıf-içi çalışmalarını ilgi çekici hale getirebilir, “en pasif öğrencilerin bile bu etkinliklere katılmaları sağlanabilir” (Demirel, 2009: 118). Bu çalışmalar, "dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, sentez gücü gerektirir" (Bilen, 2006: 186).

“Oyunlar, bütün öğrencilerin rahatça anlayıp etkin katılımlarını sağlayacak düzeyde basit ve ilginç olmalıdır. Bu nedenle seçilen oyunlar, öğrencilerin farklı düzey ve yeteneklerine uyarlanabilecek bir esneklikte olmalıdır. Oyunun kuralları sınıftaki herkesin katılımına izin verebilmeli ve oyunun belli bir amacı olmalıdır. Bu nedenle oyunun kuralları açık seçik anlaşılmalıdır” (Demirel, 2009: 118).

“Öğretmen her oyuna dersin 5-10 dakikasını ayırmalıdır. Oyun oynanırken zayıf öğrenciler hata yaptığı zaman üzerinde durulmaması ve herkesin etkin olarak oyuna katılımının sağlanması” (Demirel, 2009: 118) gerekir. “Hata yapan öğrenciler oyun dışına çıkarılmamalıdır çünkü; oyun tekniği bir yarışma tekniği değildir” (Bilen, 2006: 186).

Çoklu zeka kuramı

Howard Gardner'ın ortaya koyduğu çok boyutlu zekâ kuramı, insan zekâsının yedi yönü olduğunu savunmuştur. Çok boyutlu zeka kuramı eğitim süreçlerinde bireylerin sahip oldukları zeka boyutuna göre neler yapabileceklerini işaret eder (Demirel, 2009).

Gardner'a göre;

“Çoklu zeka teorisi der ki; beynimizde bir tek bilgisayarımız yok, birden fazla bilgisayarımız vardır. Bunlar göreceli olarak bağımsız ve özerktirler. Dil bilgisayarınız iyi düzeydeyken; mantık bilgisayarınız orta düzeyde, müzik bilgisayarınız yetersiz düzeyde çalışabilir[...] Bazı insanlar her şeyde başarılı olabilirler, bazıları her şeyde başarısız olabilirler, ama genel olarak çoğumuz sıvrılmış görüntüye sahibizdir. İşte çoklu zeka kuramının temel öngörüsü budur” (2010: 7).

“Zekâyı, bilgiyi işlemeye ilgili bir kapasite olarak tanımlıyorum. Çevreden duyu organlarımıza gelen birçok bilgi vardır. Uyarıları gözlerimiz, kulaklarımız gibi küçük makinelerle alırız. Beynimiz bu bilgiyi işliyor ve söz konusu küçük bilgisayarlarla bilgiyi işleyerek problemleri çözebiliyoruz ya da değerli şeyleri yapabiliyoruz. Kimi zaman değer verilmeyen kişisel kabiliyetler vardır ki, onlara zeka olarak değer verilmez, onlar zekâ olarak adlandırılmaz. Burada işlenen bilgi kapasitelerine en azından bir takım toplumlarca değer verilmesi gerekmektedir. Buradaki en önemli benzetme; tek bir ana bilgisayarımız değil, kısmen bağımsız bilgisayarlarımızın varlığıdır ve bunlara çoklu zekalar denmektedir” (Gardner, 2010: 8).

Gardner, (2010) çoklu zeka kuramının öğretim süreci içine kullanımını şu şekilde açıklamıştır:

- *Sözel/Dilbilimsel Zeka: Hikaye ve dergi okuma, yazma, konuşma araştırma, diyalog yazma, sunu yapma, dinleme, yaratıcı drama etkinliklerinde bulunma.
- *Mantıksal/Matematiksel Zeka: Problem çözme, geometri, ölçme, sınıflama, kestirme, mantık oyunları, veri toplama, deney yapma, bulmacalar, eleştirel düşünme, sıralama.
- *Görsel/Uzamsal Zeka: Kartlar, grafikler, fotoğraflar, görsel benzetim ve bulmacalar, üç boyutlu deneyler, boyama kartları, karikatürleştirme, hikaye haritası yapma, desen yapma, kavram haritası yapma, renk ve semboller kullanma.
- *Müzikal/Ritmik Zeka: Şarkı söyleme, ritim tutma, mırıldanma, tempo tutma, fon müziği kullanma, enstrüman çalma.
- *Bedensel/Duyu Devinimsel Zeka: Beden eğitimi etkinliklerine katılma, yaratıcı hareketler bulma, elle yapılan deneyler, vücut dili kullanma, rol oynama, canlandırmalar, yaratıcı drama etkinlikleri.
- *Sosyal/Bireylerarası Zeka: İşbirliğine dayalı öğrenme, paylaşma, grup çalışması, tartışma, yaratıcı drama, kulüp kurma, beyin fırtınası yapma.
- *Özedönük Bireysel Zeka: Bireysel çalışma, bireysel hedefler oluşturma, bireysel projeler, bireysel sorumluluklar alma, bireysel okuma etkinlikleri, kendine güven etkinlikleri.

“Çoklu zeka kuramına göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerekmektedir. Bu çerçeveden ele alındığında, çoklu zeka kuramının öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, bir çok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejilerinin sözel-dil ve mantıksal-matematiksel zeka alanlarının dışına çıkarak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır” (Saban, 2000: 49).

2.3. Benlik Saygısı

Benlik ve benlik algısı

İnsanın özünde var olan, çocukluktan itibaren çevreyle kurulan ilişkiler, etkileşimler ve edinilen deneyimlerle şekillenip gelişen, öznel ve nesnel nitelikli öğelerden oluşan benlik (Coopersmith, 1981; Temel ve Aksoy, 2001), “kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğü”nü (Yörükoğlu, 2000: 101) anlatır. Çocukluktan itibaren yaşantılar geçiren birey, bunların bir kısmını sahiplenir ve kendisiyle özdeşleştirir, bir kısmını da çevresindeki insanlarla özdeşleştirir. Kendi penceresinden diğer insanları görürken, diğer insanların penceresinde de kendisinin olduğunu düşünür. “Kendi varlığının ve işlevlerinin bilincine vardıkça yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar” (Coopersmith, 1981: 20; Temel ve Aksoy, 2001: 20). Bu bakımdan benlik, “insanın kendisini algılayış ve kavrayış biçimidir” (Yörükoğlu, 2000: 103). Zaman içerisinde büyümeyle, gelişmeyle, iletişimle, sosyalleşmeyle, yaşantıların artmasıyla şekillenen “kendine özgü tutumları, duyguları, algıları, değerleri ve davranışlarından ibaret kendine ilişkin görüşü”, (Coopersmith, 1981: 20; Gander ve Gardiner, 2004: 492) bireyin benliğini oluşturur ve bu değerlendirme ‘ben’ ifadesiyle ortaya konur.

Ergenlik öncesi dönemlerde birey; kendisine ait özellikleri, düşünceleri, duyguları, vb. kendi gözüyle görüp değerlendirecek yeterliğe henüz ulaşmamıştır. Sahip olduğu niteliklere dışarıdan bakıp, objektif bir şekilde değerlendirme yapması mümkün değildir. Benlik kavramının ağırlık kazanmaya ve kişinin kim olduğu, nasıl bir insan olduğu ile ilgili soruları kendisine yöneltmeye başlaması çocukluktan yetişkinliğe geçeceği ergenlik dönemine denk gelir (Coopersmith, 1981; Yörükoğlu, 2000). Çocukluğunda kendisi dışında meydana gelen olaylarla ve diğer insanlarla daha çok ilgilenen birey, ergenlik dönemiyle birlikte kendisine odaklanmaya başlar. Benlik arayışının göstergesi olarak, bedenindeki ve duygu/ düşüncelerindeki değişimleri izler; fiziksel, psikolojik ve sosyal açılarından kendini incelemeye başlar ve bu açılardan

kendisini nasıl gördüğünü yorumlamaya çalışır. Benlik kavramının oluşması ergenlik dönemi boyunca devam ettiğinden, bireyin bu süre içerisinde kendisi üzerindeki değerlendirmeleri olumludan olumsuz, olumsuzdan olumluya sürekli değişme ve dalgalanmalar gösterir (Coopersmith, 1981). Kişi ulaşmak istediği, özlediği, kendine yakıştırdığı bir ideal ‘benlik kavramı’ geliştirmeye çalışır. Sonuçta “insan, olmak istediğini olabildiği ve yapmak istediğini yapabildiği oranda kendisini iyi hisseder” (Geçtan, 2002: 101).

Bireyin, benliğiyle ilgili değerlendirmeleri sonucunda vardığı yargılar ise onun ‘benlik algısı’nı oluşturur. Rosenberg benlik algısını “bireyin kendisi hakkındaki düşünce ve hislerinin toplamı” (1979: 79) sözleriyle açıklamıştır. “Benlik algısı, çok yönlü ve çok boyutlu bir yapıdır ve bireyin başarısı, fiziksel becerileri, diğerleriyle ilişkileri gibi konuları da içerebilir” (Shavelson vd. 1976; Heaven, 2001: 43).

Shavelson ve arkadaşları, benlik algısının hiyerarşik bir yapı gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu yapıya göre; “herhangi bir konuda, örneğin matematik dersinde başarısız olduğunu düşünen bir insan, dolayısı ile akademik olarak ve genel olarak da başarısız olduğunu düşünecek, sonunda da bu değerlendirmeler kişinin genel algısına doğrudan etki edecektir” (1976: 414). Bu açıklamadan yola çıkarak; herhangi bir alt bileşenle ilgili varılan yargının, sonuçta genel benlik algısını da etkileyebileceği söylenebilir.

Benlik saygısı

Benlik saygısını çeşitli kuramcıların tanımlarıyla açıklamak mümkündür. Modern psikolojinin kurucularından biri ve işlevsel psikolojinin öncüsü olan William James (1842-1910) benlik saygısından ilk bahseden isimdir (Mruk, 2006; Guindon, 2010). James benlik saygısını, “sahip olduğumuz gerçeklerimizin varsaydığımız potansiyelimize oranı” (1908: 310) şeklinde tanımlamıştır. Ona göre genel özsaygı, kişisel önem bağlamında, becerilerin ya da başarının değerlendirilmesi sonucu elde edilir (James, 1908’den akt.: Andrews, 1998: 339). Başarı ile başarısızlığın

oranlanmasının söz konusu olduğu noktada, aslında benlik saygısı da düşme ve yükselmeler şeklinde zaman zaman değışim gösterebilir (James, 1908; Mruk 2006).

James, benliğin spesifik hallerinin ve var olan ile ideal benlik arasındaki tutarsızlığın toplam özsaygı açısından önemi üzerinde durmuştu. Dengenin ise başarının artırılması ya da isteklerin azaltılması yoluyla sağlanabileceğini düşünüyordu (James, 1908; Coopersmith, 1981; Andrews, 1998; Mruk, 2006).

Benlik saygısı konusunda önemli sosyal kuramcılar olarak Morris Rosenberg (1922-1992) ve Stanley Coopersmith (1926-1979) karşımıza çıkmaktadırlar. Rosenberg ile Coopersmith, benlik saygısını kişiliğin önemli bir yapıtaşı olarak kabul edip, bunu ampirik metotlara dayandıran ilk araştırmacılar olmuşlardır (Guindon, 2010).

Rosenberg, benlik saygısının ‘ben’e bakış açısı olduğunu, benlikle ilgili her ögenin, çocukluk ve ergenlikte geliştirilen bir değere göre değerlendirildiğini anlatır. Ona göre diğer kişilerden, özellikle de önemli görülen, değer verilen kişilerden alınan dönütler benlik saygısının belirleyicisidir ve bu dönütler gerçek olabildiği gibi, yalnızca kişi tarafından öyle algılanıyor da olabilir (Rosenberg, 1979; Guindon, 2010). İnsanlar sosyal çevrede ‘bakış açıları’, ‘yaşam rolleri’ ve ‘içinde bulundukları durum’ gibi pek çok ögeyi değerlendirir. Rosenberg’e (1979) göre benlik saygısının duruma göre değışen ve genel olmak üzere ikili doğası vardır.

Rosenberg; sosyal sınıfın, benlik saygısını belirleyici önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Bu etken, yetişkinlerde daha ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır (Rosenberg, 1979; Demo ve Williams, 1983). Ergenlik döneminde ise, ‘sosyal ortam’ olarak arkadaş çevresinin öneminden bahsetmektedir. Arkadaşların görüşleri birey için önem kazanır; hatta bazen arkadaşlarını sevmesinin nedeni, ergenin arkadaşları tarafından sevildiğini bilmesidir (Rosenberg, 1979). Bunların yanı sıra; ‘din’, ‘başarı’ ve ailede özellikle ‘baba ile kurulan iletişim’ de Rosenberg tarafından benlik saygısını etkileyen diğer etkenler olarak kabul edilmektedir (Rosenberg, 1979; Coopersmith, 1981).

Rosenberg'e göre;

“Benlik saygısı bir amaca pozitif ya da negatif şekilde uyum sağlamayı tanımlar. Bir kişi hakkında ‘yüksek benlik saygısına sahiptir’ ifadesi kullanıldığında onun kibirli, üstün, kendini beğenmiş, ihtirasları olan bir insan değil; kendisinin değer verilecek birisi olduğuna inanan ve sahip olduğu özelliklere saygı duyan, aynı zamanda da hatalarının ve hayal kırıklıklarının farkında olan bir insan olduğu kastedilmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip olan birey, kendisini diğer insanlardan daha önemli görmediği gibi, daha aşağı da görmez” (1979: 54).

Yaptığı benlik saygısı tanımı -“bireyin pek çok açıdan kendisini değerlendirmesi sonucunda kendisine ait özellikleri sevmesi ve kendine verdiği değer onun benlik saygısını oluşturur” (Coopersmith, 1981: 5)- belki de en çok kullanılan araştırmacı olan Stanley Coopersmith, bu yönde birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Benlik saygısı araştırmalarını erken ergenlik dönemindeki çocuklarla gerçekleştiren Coopersmith; benlik saygısının, benliğin komplike bir değerlendirmesi olduğunu ve bu değerlendirmenin içerdiği öznel ve savunmacı tavırlara dayandığını düşünüyordu (Guindon, 2010). Ona göre benlik saygısının gelişimi çocuklukta başlıyordu ve bu durumda benlik saygısını etkileyecek ilk ortam aile ortamı, etkileyecek ilk kişiler de anne-baba olacaktı (Coopersmith, 1981; Guindon, 2010). Coopersmith (1981) benlik saygısını etkileyebilecek olan diğer etmenleri şu şekilde sıralamıştır: ‘anne ve baba arasındaki iletişim’, ‘kardeş sayısı’, ‘kardeşler arasındaki doğum sırası’, ‘arkadaşlık ilişkileri’, ‘anne ve babanın çalışma durumları’, ‘sosyal sınıf ve ailenin gelir düzeyi’.

Coopersmith ‘gerçek’ benlik saygısı (bireyin gerçekten kendini değerli görmesi) ve ‘savunucu’ benlik saygısı (bireyin kendisini değersiz gördüğü halde, bu durumu kabullenememesi) şeklinde iki türlü benlik saygısının varlığından bahsetmektedir. Kişinin bunlardan hangisine sahip olduğu ise, belirli ve geçici durumlarda yapılacak ölçümlerle değil, ancak sürekli izlemeler yoluyla ortaya konabilmektedir (Coopersmith, 1981; Mruk, 2006).

Benlik saygısı ile ilgili hümanistik kuramlara bakıldığında ise; Abraham Maslow (1908-1970) ve Carl Rogers'ın (1902-1987) öne çıktığı görülmektedir. Maslow, benlik saygısını “güç, yeterlilik, uzmanlık, bağımsızlık ve özgürlük için duyulan tutku” (Maslow, 1982: 45) şeklinde tanımlamıştır. Benlik saygısına ‘ihtiyaçlar hiyerarşi’sinde ‘saygınlık’ ihtiyacı içerisinde yer vermiş ve bunun insanın en temel ihtiyaçlarından birisi olduğunu belirtmiştir (Maslow, 1982; Mruk, 2006; Guindon, 2010). Maslow’un yaklaşımına göre, eğer birey ihtiyaçlar hiyerarşisindeki saygı basamağında özellikle benlik saygısı konusunda herhangi bir duraksama yaşarsa; bu durum bir sonraki basamak olan ‘kendini gerçekleştirme’ aşamasında engel oluşturacaktır (Maslow, 1982’den akt.: Mruk, 2006: 113).

Rogers ise, benlik saygısının tam olarak nereden kaynaklandığını belirtmemesine rağmen, ‘benlik kabulü’ ve ‘dış dünyayla sağlanan uyum’un önemi üzerinde durmuştur (Coopersmith, 1981; Mruk, 2006). Benlik saygısını bireyin ‘kendisine değer verme’, ‘kendisini sevmeye’ ve ‘kendisini kabul etme’ derecesi şeklinde açıklamıştır. Bu özellikleri taşıyan bireyin ideal (olmak istediği kişi), gerçek (olduğunu düşündüğü kişi) ve doğru (gerçekte olduğu kişi) benliklerini uyum içinde taşıyan birey olduğunu savunmuştur (Guindon, 2010).

Rogers’ın kuramında, bireyin çocukluktan itibaren sağlıklı bir benlik saygısı geliştirmesi açısından; çocuğun kendisini değerlendirmesine izin verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Çocukla aynı fikirde olmasalar bile, ebeveynler tarafından çocuğun fikirlerinin ve değerlerinin kabul edilmesi gerekmektedir (Coopersmith, 1981).

Yukarıda adı geçen kuramcılarının açıklamaları doğrultusunda başka yazarlar da benlik saygısı konusunda değerlendirmeler yapmışlardır. Örneğin, Yörükoğlu benlik saygısını, “kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini olduğu haliyle değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır” (2000: 105) şeklinde açıklamaktadır. Burada önemli olan insanın ne olmaya çalıştığı değil, sahip

olduğu özelliklerle ve yaşantılarıyla ne olduğu ve bunlardan memnun olup olmadığıdır. Kişinin değiştirmek isteyebileceği yönleri de zamanla onun çabalarıyla değişebilir.

Yüksek ve düşük benlik saygısının görünüşleri

Coopersmith (1981), çevrenin benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Birey, çevrenin taleplerine ayak uydurabildiği oranda yüksek benlik saygısı geliştirir. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin engelleyici durumlarla başa çıkmada daha bağımsız davrandıklarını, başarılı olacaklarına dair kendilerine güvenlerinin tam olduğunu, içsel ve dışsal etkenlerle uyumlu olduklarını anlatan Coopersmith; bu kişilerin kendilerini şu cümlelerle anlatacaklarını söylemiştir:

“Kendimi önemli ve değerli buluyorum, en az benim yaşımdaki ve seviyemdeki insanlar kadar iyiyim. Benim için önem arz eden insanların gözünde saygı duyulacak, değer verilecek bir kişiyim. Görüşlerim değerli bulunduğu ve bu görüşlerimi sunacak ve savunacak yeterliğe sahip olduğum için, diğer insanlar ve olaylar üzerinde nüfuz sahibiyim. Dışarıdaki hareketlerimi kontrol edebiliyorum, nasıl bir insan olduğumun farkındayım. Beni zorlayacak yeni meselelerle uğraşmaktan zevk alırım, işler yolunda gitmediği zaman umutsuzluğa kapılmam. Yaptığım işler genellikle yüksek kalitede olur, gelecekte de değerli ve büyük işler yapacağıma inancım tamdır” (1981: 47).

Coopersmith’e göre, düşük benlik saygısına sahip bir bireyin konuşması ise, aşağıdaki gibi olacaktır:

“Önemli ve sevilen bir kişi olduğumu düşünmüyorum, kimsenin beni sevmesini gerektirecek bir neden olduğunu da düşünmüyorum. Yapmayı istediğim çoğu şeyi yapamam. Fikirlerimden ve yeteneklerimden emin değilim, büyük ihtimalle diğer insanların fikirleri ve çalışmaları benimkilerden daha iyidir. Diğer insanlar bana özen göstermez, beni önemsemezler; bu konuda onları suçlayamam. Yeni ve beklenmedik olaylardan hoşlanmam, bilindik, güvenli

koşullarda olmayı tercih ederim. Kendimden ne şimdi, ne de gelecekte fazla bir şey beklerim. Ne kadar çok denesem de sonuçlar hep aynı, olumsuz olacaktır, önemli ve değerli bir şey yapabileceğim konusunda ümidimi kaybettim. Başıma gelecek herhangi bir şey üzerinde pek bir kontrolüm yoktur, olayların iyiden çok, kötüye gideceğine inanırım” (Coopersmith, 1981:47).

Bu tanımlar her yaştan bireye ait olabilmekle birlikte; ergenlik döneminin başlarında düşük benlik saygısını tanımlayan gençler daha sıklıkla görülmektedir. Benlik saygısında düşmeye ya da yükselmeye sebep olacak kaynaklar, yaşa ve çevreye göre değişkenlik gösterebilir (Coopersmith, 1981).

Bireyin kendisine ilişkin değerlendirmeli/yargılamalı bakış açısı psikolojik açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu bakış açısı “pozitif olduğunda, insanın yaşamında etkin olmasını, kendini iyi hissetmesini, yaşamın zorluklarına göğüs gerebilmesini sağlar. Negatif olduğunda ise, gündelik yaşamı altüst edebilecek sıkıntılar ve rahatsızlıklar doğurur” (André ve Lelord, 2001: 14). Coopersmith (1981), klinik ve deneysel çalışmalar sonucunda yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerin, düşük benlik saygısına sahip olanlardan daha mutlu oldukları ve çevresel faktörlerle daha etkili ve olumlu bir etkileşim içinde oldukları yargısına ulaşmıştır.

André ve Lelord (2001), ‘Kendine Saygı’ başlıklı kitaplarında, benlik saygısının günlük yaşamda kendisini belli ediş yollarını ve şekillerini terim-tanım-kavram ilişkisi boyutlarında ele almışlardır. Benlik saygısının günlük yaşamdaki görünümünü içeren tablo (André ve Lelord, 2001: 15) aşağıda görülmektedir:

Tablo 2-1. Benlik saygısının günlük yaşamdaki görünüşleri.

TERİM	TANIMLAMA	KAVRAM İLİŞKİSİ
Kendine güven	Etkili olma, yeteneklerine inanma (eylemin öncelenmesi)	Eylem ve kendine saygı arasındaki ilişkilerin önemini belirtir.
Kendinden hoşnut olma, doyumlu olma	Eylemlerinden tatmin olma (eylemin değerlendirilmesi)	Kendine saygının olmadığı yerde, başarıların tadını gerçekten çıkarmak mümkün değildir.
Kendinden emin olma (1)	Karar alma, tercihlerinde direnme	Gerçek anlamda kendine saygının genel olarak istikrarlı kararlara bağlı olduğunu düşündürür
Kendinden emin olma (2)	Hangi konuda olursa olsun yeteneklerinden ve güçlü yanlarından kuşkuya düşmeme	Gerçek anlamda insanın her durum ve koşulda kendine saygılı olduğunu gösterme olanağı sağlar.
Kendini sevmeye	İyi niyetli olma, kendinden hoşnut olma	Kendine saygının duygusal bileşenini anımsatır
Özseverlik	Kendi saygınlığı konusunda en küçük bir kuşkusu olmama	Kendine saygı her şeyden çok, eleştiriden rahatsız olur.
Kendini tanıma	Kendini çok kesin bir biçimde tanıyabilme ve çözümleyebilme	Kendine saygı için kim olduğunu bilmek önemlidir
Kendini olumlama	Başkalarının karşısında görüşlerini ve çıkarlarını savunma	Kendine saygı kimi zaman kendini savunmayı gerekli kılar.
Kendini kabul etme	Kendisi hakkında doğru (ya da kabul edilebilir) bir imaja ulaşabilme amacıyla niteliklerini ve kusurlarını kabul etme	Kusurları olmak gerçek bir kendine saygı düşüncesine engel değildir
Kendine inanma	Sonuçsuz yalnızlıklara katlanma ya da kendine saygıyı besleme amacıyla kendini güçlendirme	Kendine saygı kimi zaman inançlarla ve kendini görme biçimiyle beslenir
İddialı olma	Kendinde yüce amaçlara yönelebilecek gücü görme	Hırs ve kendine saygı, çoğu zaman sıkı biçimde birbirlerine bağlıdır
Gururlu olma	Bir başarının ardından kişisel değer duygusunu arttırma	Kendine saygının başarılarla beslenmeye gereksinimi vardır.

Benlik saygısı; görünüşünden konuşmasına, düşüncelerinden tüm tavır ve davranışlarına insanın bütünüyle ilgilidir. Özsaygısı düşük olan bireyin kendine güveni az, umutsuzluğa kapılması kolay olurken; benlik saygısı yüksek olan bir birey, kendisinden emin ve bulunduğu ortamlarda rahat olacak, başarıma güdüsü, iyimserlik gibi olumlu nitelikleri taşıyacak ve bunlar da hayatında birçok şeyi kolaylaştıracaktır (Coopersmith, 1981; Yörükoğlu, 2000). “Uyumlu bir benlik saygısı durumu oluşturabilmek için kendine güven, kendini görme biçimi ve kendini sevmeye unsurlarının dengeli ayarlanması gerekir” (André ve Lelord, 2001: 16).

Benlik saygısı özellikle ergenlik döneminde birçok değişkenden etkilenebilir. Bu değişkenlere; anne-babayla ilişkiler, akran grubuyla kurulacak ilişkinin niteliği

(Erwin, 2000), bireyin geldiği ailede anne-babanın eğitim düzeyleri, meslekleri, ekonomik düzeyleri, başarı, sosyal aktiviteler, anne-babanın ayrılmış olması, kardeş sayısı, doğum sırası (Yörükoğlu, 2000) örnek olarak verilebilir.

Benlik saygısı ve eğitim ilişkisi

Benlik saygısının, tüm bunların yanı sıra okulda, sınıf ortamında da etkilendiği faktörler olacaktır. Rosenberg (1979), benlik saygısıyla ilgili çalışma yapılan alanların sadece psikoloji, sosyoloji ve psikiyatri ile sınırlı kalmadığını; tıp, hukuk, politika, iletişim, spor, insan gelişimi alanlarının yanı sıra, eğitimin de bu branşlar arasında yer aldığını söylemektedir.

Reece ve Walker uyarlama yaparak; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden 'saygınlık' ihtiyacının karşılanabilmesi için, sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencileri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1-Öğrencilere değer verici şekilde davranmak,
- 2-Öğrencilerin fikirlerini hoş karşılamak,
- 3-Uygun olduğunda öğrenciyi yüceltmek ve övmek,
- 4-Öğrencinin bağımsızlığını cesaretlendirmek (Reece ve Walker 1997'den akt.: Uşaklı, 2006: 89).

Araştırmalar, öğretim yöntemlerinin de sınıf ortamında benlik saygısına etkisi olduğunu göstermektedir (Iravani ve Delfechresh, 2010).

2.4. Ders Başarısı

Demirel başarıyı, "program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü" (2010: 3) şeklinde tanımlamakta; Talbot ise "öğrencinin sınıf içi öğrenmelerinin sınavlar sonucunda notla derecelendirilmiş başarısı" (2000: 12) olduğunu söylemektedir. "Öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen faaliyetlerden ne öğrendiklerinin ve ne kadar öğrendiklerinin ortaya çıkarılması değerlendirme işlemi ile gerçekleşir. Öğretmen, ders

planında belirlediği hedeflere ne derece ulaşmış ulaşılmadığını anlamaya ilişkin olarak, çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilir” (Saban, 2000: 11).

“Öğrencinin başarı düzeyini belirlemek isteyen bir öğretmen öncelikle öğrencinin ilgili dersteki başarı düzeyinin göstergesi sayılabilecek bazı işaretçiler belirler. Bu işaretçiler genelde öğrencilerin sahip olması beklenen istendik davranışlar, yani kazanımlardır. Daha sonra öğrencilerin ilgili ders kapsamındaki kazanımlara ne düzeyde sahip olduklarını kazanımların yapısına uygun olan ölçme tekniklerini uygulayarak belirler. Elde ettiği değerleri de öğrencinin başarı düzeyleri olarak kabul eder” (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012: 2).

Öğrencilerin ders konularıyla ilgili öğrenme düzeyi olarak da tanımlanabilecek olan ders başarısı; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar ve benzeri ölçme araçlarıyla belirlenebilir (Demirel, 2009). “Ölçmenin temel özelliği sonuçların sayısal olarak ifade edilmesi, değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirli ölçütlere göre yorumlanarak yargılara varılmasıdır” (Demirel, 2009: 269).

Değerlendirme işlemi, “hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi” (Bilen, 2006: 34) olarak adlandırıldığından; gelişmenin düzeyini belirlemek açısından hedeflerin önceden belirlenmiş olması gerekmektedir (Bilen, 2006). Öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerinin belirlenmesi sonucunda, öğrencinin başarılı olup olmadığı ortaya konur (Özçelik, 1992).

“Öğrenmeler değerlendirilirken; öğrenciyi tanıma ve yerleştirme, öğrenme eksiklikleri ile güçlükleri belirleyerek bunları ortadan kaldırma ya da öğrenme düzeyini belirleyerek not, sertifika, vb. verme amaçlanmaktadır” (Özçelik, 1992: 6)

Bloom ve arkadaşları,

“öğretim ve değerlendirmenin, istendik davranışın oluşmasında eğitim

sürecinin ayrılmaz iki unsuru olduğunu belirterek değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksızlığını ortaya koymakta ve değerlendirmenin fonksiyonunu, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanması olarak belirtmektedirler” (Bloom vd., 1971’den akt. Bilen, 2006: 30).

Değerlendirme, öğretim sonunda ağırlık verilen davranışlara göre geliştirilmiş, bütüne yönelik sınav ile yapılır. Bu değerlendirme ile, öğretim yönteminin öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından uygunluğu hakkında da bir yargıya varılır. Bu değerlendirme başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılır (Demirel, 2009).

Ders başarısı çeşitli etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bunlara zeka, öğrenme ortamının etkililiği, öğrencilerin aile-sokak, arkadaş grupları içindeki etkileşim şekilleri, öğrencinin okulda başarıyı daha önce tatmış olup olmaması, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, okulun sosyo-ekonomik olanakları, öğrenci yetenekleri, öğrenme zamanını etkili kullanabilme örnek olarak gösterilebilir (Fidan, 1985). Tüm bu değişkenlere ek olarak derste kullanılan öğretim yöntemlerinin de başarı üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Razon, 1987).

“Yöntem, sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan” (Bilen, 2006: 65), “eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretme yoludur” (Clark ve Star, 1968’den akt.: Bilen, 2006: 65)

Yöntem; içerikle öğrencinin etkileşimini sağlamalıdır, bu etkileşimi kuracak şekilde etkinlikler oluşturulursa öğretim başarıya ulaşır (Bilen, 2006: 66). Öğretim yöntemi; eğitim durumları planlanırken belirlenmesi gereken önemli bir öğedir; çünkü saptanan davranışlar, öğrencilere öğretim yöntemi ile kazandırılmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Devinim merkezli müzik eğitimi üzerine araştırmalar

Hareket merkezli eğitimin şarkı söyleme becerilerine etkisi

Chen (2007) doktora tezinde, ‘hareket merkezli eğitimin Taiwan’da birinci sınıf öğrencilerinin şarkı söyleme performansları üzerindeki etkisi’ni ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada iki gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci 10 hafta sürmüş ve iki grupla da haftada 40’ar dakikalık iki ders yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak, Gordon’ın geliştirdiği ‘başlangıç için müziksel algı ölçeği’ ve ‘orta seviye müziksel algı ölçeği’ ile, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan, her biri beş kriter içeren ü bölümlü ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin iki boyutu tonal ve ritmik becerileri, üçüncü boyutu ise ifade becerisini ölçmeyi hedeflemiştir.

Birinci deney grubunda 34, ikinci deney grubunda 32 öğrencinin yer aldığı araştırmada, her iki grupta da derslerin ilk 10 dakikası süresince ritmik ve tonal paternleri içeren aktiviteler, 30 dakika süresince de ‘Gordon’un Müzik Öğrenme Teorisi’ne dayanan sınıf aktiviteleri yaptırılmıştır. Bunlara ek olarak birinci deney grubunda odak noktası olarak ‘beden dili’ni kullanma, beden farkındalığının sağlanması hedeflenmiştir. Öğrenciler, Laban’ın insan hareketinin elementleri olarak belirttiği akış, zaman ve mekan öğeleri çerçevesinde müzikle bağlantı kurmak için tüm bedenleriyle lokomotor hareketler yapmışlardır. İkinci deney grubunda ise non-locomotor hareketlerle ilgili içerik uygulanmıştır.

Chen araştırmasının sonucunda, şarkı söyleme performansında lokomotor hareketlerle ilgili içeriğin uygulandığı birinci deney grubu lehine artış olduğunu bulmuştur. Bunun, lokomotor hareketlerin beden farkındalığı ve postür üzerindeki olumlu etkilerinden kaynaklanmış olabileceğini söylemiştir.

Yaratıcı dans etkinlikleri ile ilgili bir araştırma

Tokinan (2008), ‘Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri’ başlıklı doktora tezini eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve ilköğretim bölümü okulöncesi anabilim dalı dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, araştırmada nitelikleri birbirinden farklı iki grup bulunduğu için, iki farklı araştırma modeli kullanıldığını belirtmektedir. 30 öğrenciden oluşan müzik eğitimi deney grubunda, periyodik aralıklarla izlenen tek grubun oluşturduğu zaman dizisi modeli uygulanmıştır. Okulöncesi Eğitimi grubunda ise öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de 16’şar öğrenciyle çalışılmıştır.

Uygulama aşaması 28 hafta süren araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘oyun, dans ve müzik’ dersine ilişkin motivasyon ölçeği, özgüven değerlendirme formu, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik değerlendirme formu ve dans performans testi’ kullanılmıştır.

Araştırma sonunda; yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının ‘oyun, dans ve müzik dersi’ne ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitimi deney grubunda yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyon ile beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlikleri üzerinde başlangıca göre anlamlı ve olumlu artış olduğu saptanmıştır. Deney grubunun dans performansı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artarken, özgüven artışının anlamlı düzeyde gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, kontrol grubunun oyun, dans ve müzik dersini almaması sebebiyle; bu dersle ilgili olumlu veya olumsuz fikirlerinin oluşmadığı düşüncesiyle, bu gruba motivasyon ölçeğinin uygulanmadığını belirtmektedir.

Ritim, hareket ve şarkı öğretimi üzerine bir araştırma

Sökezoğlu (2010) doktora tezinde; araştırmanın temel amacını ‘çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal yönden gelişmelerinde ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin etkilerinin belirlenmesi’ şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada, deneme öncesi modellerinden ‘Tek Grup Son Test Model’, ‘Tek Grup Ön Test - Son Test Model’ ve ‘Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model’ kullanıldığı, ayrıca belgesel tarama yönteminden yararlanıldığı anlatılmaktadır. Veri toplamak amacıyla ‘sosyal becerileri değerlendirme ölçeği’ ve ‘yapılandırılmış görüşme formu’ kullanılmıştır.

Sökezoğlu araştırmasının sonunda, verilen müzik eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin, yuva yöneticileri, sosyal çalışma uzmanı, sınıf öğretmenleri ve yuvada görev yapan bakıcı annelerle yaptığı görüşmelere dayanarak yuva çocuklarının akademik başarılarında da olumlu yönde değişiklik yarattığını söylemektedir.

2.5.2. Eğitim ve benlik saygısı ile ilgili araştırmalar

Drama eğitimi ve benlik saygısı üzerine bir araştırma

Uşaklı (2006) doktora tezinde, ‘drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi’ni ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deney sürecinde bir deney, bir kontrol ve bir tane de plasebo grubu oluşturulmuş, deney süreci 16 hafta sürmüştür. Araştırmacı, deney grubunda ‘drama temelli grup rehberliği programını uyguladığını, plasebo grubunda rol oynama, gibi drama etkinliklerinin yer almadığı temel bilgilendirme toplantılarının yapıldığını, kontrol grubunda ise hiçbir eğitim verilmediğini anlatmaktadır.

Veri toplama aracı olarak arkadaşlık ilişkilerini ölçmek için sınıf sosyometri testi, atılmanlığı ölçmek için Deluty (1979) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan çocuklarda davranış eğilimi ölçeği ve benlik saygısı düzeylerini belirlemek için Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ve atılmanlıklarına etki ederken, benlik saygısına etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çoklu zeka kuramı ve benlik saygısı üzerine bir araştırma

Yıldırım (2006), 'Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi'ni ölçmeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde 'İlköğretim Beşinci Sınıf Başarı Testi' ve 'Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'ni ön-test ve son-test olarak uygulamış, ayrıca kalıcılığı ölçmek amacıyla deney sürecinin bitiminden dört hafta sonra başarı testini yeniden uygulamıştır.

Yıldırım araştırmasının sonunda, çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı bir artış gösterdiği, benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir artış meydana gelmediği ve kalıcılık düzeyinin ise deney grubunda yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Piyano eğitimi ve benlik saygısı ilişkisi üzerine bir araştırma

Costa-Giomi (2004), "Üç yıllık piyano eğitiminin çocukların akademik başarı, okul performansları ve benlik saygılarına etkisi" başlıklı araştırmasında, daha önce hiç müzik eğitimi almamış, düşük gelir düzeyine sahip ailelere mensup, evinde piyanosu olmayan 4. Sınıf öğrencileriyle çalışmıştır.

Kanada'nın Montreal şehrinde İngilizce konuşulan yirmi okuldan sekizinde gerçekleştirilen araştırmada, kontrol ve deney grupları tesadüfi (random) yöntemle seçilmiştir. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak diğer testlerin yanı sıra; verilen eğitimin öğrencilerin benlik saygılarına etkisini ölçmek amacıyla Coopersmith Özsaygı Envanteri'ni kullanmıştır. Giomi, üç yıllık piyano eğitimi sonucunda; deney grubunun benlik saygısı değerlerinin önemli ölçüde arttığı saptanmıştır.

2.5.3. Devinim merkezli müzik eğitimi, benlik saygısı ve başarı ilişkisi ile ilgili araştırmalar

Devinim merkezli okul dışı müzik eğitiminin başarı ve benlik saygısına etkisi

Yun (2011), "Hareket merkezli okul dışı müzik programının başarı, sosyal gelişim ve benlik saygısına etkisi" başlıklı doktora tezinde, Kore ilköğretim okullarında okuyan 12 yaş grubu ve başarı seviyesi düşük öğrencilerle çalışmıştır. Öğrencilere okul dışında uygulanan hareket merkezli müzik eğitiminin, bu öğrencilerin başarı, sosyal gelişim ve benlik saygısı düzeyine etkisi olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, algıları normal veya yüksek seviyede, fakat başarı düzeyi düşük öğrencilerden oluşmaktadır.

Orff, Kodaly ve Dalcroze tarafından geliştirilen hareket merkezli müzik eğitimi yöntemlerinin araştırmanın deney sürecinin temelini oluşturduğu belirtilmiştir. Yun, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullandığı araştırmasında, katılımcıları deney ve kontrol gruplarına random seçme yoluyla atamıştır. Gruplar arasında normallik ve homojenlik değerlerine göre, random seçme yapmasının etkili olduğu kanısına varmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek için Colwell (1968) tarafından geliştirilen 'The Music Achievement Test (MAT)', sosyal gelişim düzeylerini ölçmek için Nam (2003) tarafından geliştirilen 'The Social Development Scale (SDS)' ve benlik saygısı düzeylerini ölçmek için de, 'Hare's Self Esteem Scale (HSS)' kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin başarı seviyelerinde artış olduğu, sosyal gelişim ve benlik saygısı düzeylerinde değişme olmamıştır. Yun, başarı seviyesindeki artışın sebebi olarak hareket-beyin bağlantısını işaret etmektedir. Hareket merkezli programların öğrencilerin sosyal gelişim ve benlik saygısı düzeylerine de etki edebileceğini, ancak; bunun için araştırma süresinin daha uzun olması gerektiğini vurgulamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu model; “neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir” (Karasar, 2005: 87). Bu modelde mutlaka bir karşılaştırma vardır; çünkü iki grup, yani ‘deney’ ve ‘kontrol’ grubu söz konusudur ve bu, grubun kendi içindeki değişimi ya da gruplar arasındaki farkların karşılaştırılması olabilir (Karasar, 2005).

Büyüköztürk’e göre; “deneysel model, değişkenlerin ilişkili olduğuna dair kanıtlar sağlar, bağımlı değişkendeki bir değişikliğin bağımsız değişkendeki bir değişikliğe öncülük edip etmediğini gösterir” (2007: 5). Bu çalışmada da, devinim merkezli ve alışlagelmiş gelenekselleşmiş yöntemlerle işlenen müzik dersleri ile ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik ders başarıları ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış; devinim merkezli işlenen müzik derslerinin bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Büyüköztürk’ün (2007) şemasına dayanarak; bu deneysel araştırmanın süreci ve araştırmada kullanılan ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen’in genel görünümü, aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Gruplar	Grup Atama	Ön test	Müzik Ders Yöntemi	Son test
G _d	R	O ₁	Devinim merkezli eğitim	O ₃
G _k	R	O ₂	Mevcut yöntemlerle eğitim	O ₄

Şekil 3-1. Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu desen

Şekil 3-1’e göre, **G_d** müzik derslerinin devinim merkezli işlendiği deney grubunu; **G_k** müzik derslerinin hali hazırda kullanılmakta olan yöntemlerle işlendiği

kontrol grubunu; **R** deneklerin gruplara yansız atandığını; **O1** ve **O3** deney grubunun ön-test ve son-test ölçümlerini; **O2** ve **O4** ise kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümlerini, müzik ders yöntemi de deney ve kontrol gruplarında işlenen müzik derslerinde uygulanan yöntemleri göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubu oluşturulurken; araştırmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan ‘benlik saygısı’ açısından taşıdığı önemden dolayı, ergenlik çağındaki bireylerle çalışmaya karar verilmiştir. Böylece çalışma grubu; benlik bilincinin gelişmeye, benlik saygısı düzeyinin oluşmaya başlaması ve bu yöndeki dalgalanmaların en çok yaşandığı kritik dönem olması sebebiyle, ergenlik döneminin başlarında bulunan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu yönde yapılan çalışmalar sonunda da; Karadeniz Bölgesi’nde, deney sürecinin işleyişine uygun çalışma ortamına sahip bir ilköğretim okulunda, sınıf mevcutları 15 (deney) ve 16 (kontrol) olan iki şubenin öğrencileri çalışma grubuna seçilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde şöyle bir yol izlenmiştir: 2011-2012 öğretim yılı güz döneminin ilk haftası içerisinde, sahip oldukları nitelikleri belirlemek amacıyla, seçilen ilköğretim okulunun tüm altıncı sınıf öğrencilerinden, araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Kişisel Bilgi Formu’nu doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, ‘Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’ ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi Başarı Testi’; ön-test olarak uygulanmıştır. “Yöntemler arasında etkililiğin karşılaştırıldığı araştırmalarda eşitliği sağlamanın bir yolunun da öğrencileri yansız (random) atama ile sınıflara ayırmak” (Karasar, 2005:93) olduğu bilindiğinden; bu sınıflar arasından puanları birbirine yakın olan veya diğer bir ifadeyle puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmayan iki grup tesadüfi seçimle deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘kişisel bilgi formu’ vasıtasıyla elde edilen özellikleri ise; ‘cinsiyet’, ‘ailenin aylık

geliri', 'anne-babanın birlikte olup olmama durumu', 'anne-babanın hayatta olup olmama durumu', 'annenin eğitim düzeyi', 'babanın eğitim düzeyi', 'annenin çalışma durumu', 'babanın çalışma durumu', 'kardeş sayısı', 'kardeşler arasında doğum sırası', 'yakın arkadaş sayısı', 'karşı cinsten arkadaşla sahip olma durumu', 'okul dışı etkinliklerde görev alma durumu', 'dans eğitimi alma durumu', 'eğitim alınan dans türü' başlıklarıyla belirlenmiştir. Aşağıda, deney ve kontrol gruplarına ait, 'kişisel bilgi formu'ndan elde edilen bilgilerin bulunduğu tablolar verilmiştir.

Tablo 3-1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	f	%
Deney Grubu	Kız	8	53,3
	Erkek	7	46,7
Kontrol Grubu	Kız	9	56,3
	Erkek	7	43,8

Tablo 3-1'de de görüldüğü gibi, deney grubunu oluşturan öğrencilerin 8'i (%53,3) kız, 7'si (%46,7) erkek; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinse 9'u (%56,3) kız, 7'si (%43,8) erkektir.

Tablo 3-2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir dağılımı

Gruplar	Aylık gelir	f	%
Deney Grubu	500-1000	6	40,0
	1100-1500	4	26,7
	1600-2000	4	26,7
	2100 ve üstü	1	6,3
Kontrol Grubu	500-1000	1	6,3
	1100-1500	5	31,3
	1600-2000	2	12,5
	2100 ve üstü	8	50,0

Tablo 3-2'ye göre, deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin çoğunun (%40) geliri 500-1000 Lira arasında iken, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin çoğunun (%50) aylık geliri 2100 ve üzerindedir.

Tablo 3-3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aile birliği durumu

Gruplar	Anne-baba birlikte mi?	f	%
Deney Grubu	Evet	15	100
	Hayır	0	0
Kontrol Grubu	Evet	14	87,5
	Hayır	2	12,5

Tablo 3-3'e göre, deney grubundaki öğrencilerin ebeveynlerinin tamamı birlikte iken; kontrol grubundaki öğrencilerden iki tanesinin anne-babası ayrı yaşamaktadır. Bu duruma ek olarak hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ebeveynleri hayattadır.

Tablo 3-4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyi

	Gruplar	Eğitim Düzeyi	f	%
Annenin eğitim düzeyi	Deney Grubu	Okur-yazarlığı yok	0	0
		Okur-yazar	1	6,7
		İlkokul mezunu	4	26,7
		Ortaokul mezunu	6	40,0
		Lise mezunu	3	20,0
		Üniversite mezunu	1	6,7
		Lisansüstü	0	0
	Kontrol Grubu	Okur-yazarlığı yok	0	0
		Okur-yazar	0	0
		İlkokul mezunu	9	56,3
		Ortaokul mezunu	1	6,3
		Lise mezunu	2	12,5
		Üniversite mezunu	3	18,8
		Lisansüstü	1	6,3
Babanın eğitim düzeyi	Deney Grubu	Okur-yazarlığı yok	1	6,7
		Okur-yazar	0	0
		İlkokul mezunu	1	6,7
		Ortaokul mezunu	4	26,7
		Lise mezunu	5	33,3
		Üniversite mezunu	4	26,7
		Lisansüstü	0	0
	Kontrol Grubu	Okur-yazarlığı yok	1	6,3
		Okur-yazar	0	0
		İlkokul mezunu	3	18,8
		Ortaokul mezunu	3	18,8
		Lise mezunu	1	6,3
		Üniversite mezunu	8	50,0
		Lisansüstü	0	0

Yukarıda görülen Tablo 3-4'e bakıldığında; deney grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun annesi ortaokul mezunuyken, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeylerine bakıldığında ise; deney grubunda lise mezunları çoğunlukta, kontrol grubunda üniversite mezunları çoğunluktadır.

Tablo 3-5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ebeveynlerinin çalışma durumu

	Gruplar	Çalışıyor mu?	f	%
Annenin çalışma durumu	Deney Grubu	Evet	4	26,7
		Hayır	11	73,3
	Kontrol Grubu	Evet	8	50,0
		Hayır	8	50,0
Babanın çalışma durumu	Deney Grubu	Evet	14	93,3
		Hayır	1	6,7
	Kontrol Grubu	Evet	14	87,5
		Hayır	2	12,5

Tablo 3-5'e göre; deney grubu öğrencilerinin annelerinden sadece dördü çalışırken, babaların 15'i; kontrol grubunda ise, öğrencilerden sekizinin annesi ve 14'ünün babası çalışmaktadır.

Tablo 3-6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kardeş sayılarına göre dağılımı

Gruplar	Kaç kardeşiniz?	f	%
Deney Grubu	Kardeşim yok	0	0
	İki kardeşiz	12	80,0
	Üç kardeşiz	2	13,3
	Üçten fazla	1	6,7
Kontrol Grubu	Kardeşim yok	0	0
	İki kardeşiz	8	50,0
	Üç kardeşiz	6	37,5
	Üçten fazla	2	12,5

Tablo 3-6'ya bakıldığında, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunun iki kardeş oldukları görülmektedir.

‘Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilen diğer bilgiler ışığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunun okul dışı herhangi bir etkinlikte yer almadıkları ve dans eğitimi almadıkları da tespit edilmiştir.

3.3. Deney Süreci

3.3.1. Hazırlık aşaması

Araştırmanın hazırlık aşamasında, mekanda hareket etmeye uygun bir sınıfı/salonu olan, deney grubunun derslerini amacına uygun olarak sürdürebileceği bir ilköğretim okulu bulmak amacıyla; çalışmanın yapılacağı ilde sekiz ilköğretim okulunun müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, iki ilköğretim okulunun fiziksel imkânları uygun bulunmuş ve yöneticileri de uygulamanın kendi okullarında yapılmasını olumlu karşılayarak desteklemişlerdir. Bu okullardan birinin öğrencilerinin tamamına yakınının çeşitli müziksel aktivitelere devamlı olarak katılmalarından dolayı; araştırmanın deney sürecinin ve sonuçların etkilenebileceği düşünüülerek, diğer ilköğretim okulu araştırmanın uygulama okulu olarak belirlenmiştir.

Uygulama okulunun belirlenmesinin ardından, altıncı sınıf müzik dersi öğretim programı incelenerek, deney sürecinde hem deney hem de kontrol grubunda işlenecek dersler için, dönem içerisinde kazandırılacak müziksel davranışlar belirlenmiştir. Ardından; ilköğretim okulunda –kadrolu müzik öğretmeni olmamakla birlikte- alan dışından gelerek müzik derslerini yürütmekte olan öğretmenle de görüşülerek deney ve kontrol gruplarına yönelik ders planları hazırlanmaya başlanmıştır (bkz. Ek-7, Ek-8).

Deney grubunda işlenecek derslerde ana yöntem olarak kullanılması hedeflenen ‘devinim’; literatürdeki pek çok kuramla bağlantısı bulunmasına rağmen, bu çalışmada kullanıldığı şekliyle ilgili kuramlardan hiç birini tek başına ve tam anlamıyla temsil etmemektedir. Bu çalışmada devinim, literatürde sunulan eğitim yaklaşımlarından *Eurhythmics* ve *Schulwerk*’in ‘öğrenciyi aktif konumda tutma’ ve

‘bütüncül bir anlayışla insan yetiştirme’ gibi özelliklerini taşımasının yanı sıra, ‘bedensel devinimler yoluyla müziksel öğeleri hayata geçirme’; ‘*eğitsel oyunlar*’ın konuyla bağlantı kurmada yardımcı oyun üretme; ‘*Artistik Eğitim*’in müzikle ilgili algıyı geliştirme ve benzerleri gibi niteliklerine de sahiptir. Bu yüzden, dersler herhangi bir eğitim anlayışının birebir temsilcisi olarak değil, pek çok kuramın özümсенerek bir arada, ana hatlarıyla müzik derslerinde kullanımına olanak sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere, Pişkin (1996) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ‘Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’ne gerekli izinler alınarak ulaşılmış, araştırmacı tarafından da ‘kişisel bilgi formu’ ve ‘ilköğretim altıncı sınıf müzik dersi başarı testi’ oluşturulmuştur. Bu süreçte; başarı testini oluşturan soruların kapsam geçerliğini sağlamak için, alan uzmanı 3 öğretim üyesine danışılmıştır. Testin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları için de; test, gerekli izinler alınarak 5 ilköğretim okulunda toplam 278 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testinin üç bölümünün de güvenilir olduğu bulgusuna ulaşıldıktan, ders planları bitirildikten ve çalışma ortamı da hazırlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.2. Uygulama aşaması

Araştırmanın uygulama aşaması, bir öğretim dönemi (2011-2012 öğretim yılı güz dönemi) boyunca sürmüştür. Birinci hafta ders planlarının kesinleşmesi, ikinci hafta tanışma ve üçüncü hafta ön-testlerin uygulanması sebepleriyle; deney süreci dördüncü haftadan itibaren başlamış ve 13 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmada çalışma grubunun 18 yaşından küçük olması sebebiyle, öğretim döneminin birinci haftasında velilerle toplantı yapılarak uygulama için izin dilekçesi doldurmaları istenmiştir.

Uygulama aşamasında her iki çalışma grubuyla da kendi ders saatlerine ek olarak bir saat de öğle arasında olmak üzere, haftada iki saat ders yapılmıştır. Okulda

kadrolu müzik ğretmeni olmaması sebebiyle, her iki grubun dersleri de araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deney grubunun dersleri, müziksel kazanımların devinim yoluyla edinilmesini sağlayacak şekilde planlandığı için; her dersin başında ısınma egzersizleri, kazanımla bağlantılı kısa süreli devinim çalışmaları ve oyunlara yer verilmiş, daha sonra dersin işlenişine geçilmiştir. İşleniş aşamasında, devinimler ve ğrenci yaratıcılığını ön planda tutan etkinliklere ağırlık verilmiştir. Deney grubuna uygulanan devinim ağırlıklı dersler; öğrencilerin,

- bedenlerini aktif bir şekilde kullanmalarına,
- mekanı (sınıf) aktif bir şekilde kullanmalarına,
- kendi fikirlerini ve ürettikleri hareketleri özgürce dile getirip göstermelerine,
- fikirlerini paylaşmalarına,
- keşfedici yaklaşımla ve yaratıcılıklarını kullanarak öğrenmelerine,
- grup çalışmalarında aktif ve pasif roller üstlenmelerine,
- derse aktif katılım sağlamalarına

yardımcı olacak şekilde düzenlenmiş ve deney süreci de buna göre yapılandırılmıştır. Aşağıda, deney grubunda işlenen derslere dair örnek bir ders planı sunulmaktadır.

Tablo 3-7. Deney grubu ders planı örneği

Ders: Müzik	Süre: 40+40 dakika
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Dinleme, söyleme, çalma
Kazanımlar	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda gürlük basamaklarını uygular.
İçerik	Müzikte gürlük
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Devinme, gösterip-yaptırma, anlatım, grafikleme
Kullanılan Araç ve Gereçler	CD çalar, CD, yazı tahtası, müzik defteri, büyük çalışma kağıtları
Ders Alanı	Müzik sınıfı
Derse Hazırlık	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde yerde otururken; sırayla her öğrenciden dairenin etrafında çömelmesi, normal ve yukarıya doğru uzanarak yürümesi istenir. Bu sırada daireyi oluşturan arkadaşları; yürüyüş pozisyonuna göre onun ismini fısıltıyla, konuşma sesiyle veya yüksek sesle söyleyeceklerdir.
İŞLEME (20+25 dak.)	*Farklı gürlükte 3 ayrı eserden kesitler dinletilir ve bu sırada öğrencilerden, eserlerin 'ses kuvveti/gürlüğü'ne göre doğaçlama olarak devinmeleri istenir. *"Müzikte gürlük" kavramı üzerinde durulduktan sonra; 'Forte', 'Mezzo-forte' ve 'Piano' terimlerinin ne anlama geldiği öğrencilere açıklanır. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar, gruplara büyük çalışma kağıtları dağıtılır. *CD çalardan 'Yangın' şarkısı dinletilir ve eser içindeki gürlük değişimlerini, önce çalışma kağıtlarında grafiklerle sembolize etmeleri istenir.
İŞLEME	*"Yangın" adlı şarkı kulaktan öğretilir. *Bütün grup şarkıyı gürlük basamaklarına göre söyler. *Gruplardan, eser içindeki gürlük değişimlerini grafiklerinden de faydalananarak devinime dönüştürmeleri istenir. Bir grup devinimlerini yaparken, diğer grup da şarkıyı söyler. *Grupların performansı alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir. *Öğretmen kavramları tekrar açıklar ve öğrenciler de gürlük terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler, 'forte', 'mezzo-forte' ve 'piano' terimlerinin anlamlarını, birer örnekle birlikte defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	İki gruba ayrılan öğrenciler CD'den dinledikleri esere uygun, kendi koreografilerini yaparlar.
DEĞERLENDİRME (10 dak.)	*Öğrencilerin, gürlük terimlerine uygun konuşması istenir. *Dinlediği eserdeki (Respighi-Antik Danslar) gürlük değişimlerini söylemesi istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci, anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar; grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek, belirleyecekleri bir eser eşliğinde gürlük terimini gösterecek şekilde (okulda yaptıkları haricinde) yeni birer koreografi yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalıdır). *Her öğrenci dinlediği bir klasik müzik eserinin adını, bestecisini ve eserin içerdiği gürlük terimlerini defterine yazacaktır.

Tablo 3-8. Kontrol grubu ders planı örneği

Ders: Müzik	Süre: 40+40 dakika
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Dinleme, söyleme, çalma
Kazanımlar	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda gürlük basamaklarını uygular.
İçerik	Müzikte gürlük
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Gösterip yaptırma, anlatım, soru- cevap
Kullanılan Araç ve Gereçler, Materyaller	CD çalar, CD, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt
Ders Alanı	Müzik sınıfı
Derse Hazırlık	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, “Yangın” adlı şarkının notalarıyla tahtaya yazılması.
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Öğretmen tarafından CD’den 3 ayrı eserden kesitler dinletilir ve gürlükleri üzerinde öğrencilerle tartışılır. *“Müzikte gürlük” kavramı üzerinde durulduktan sonra, ‘Forte’, ‘Mezzo-forte’ ve ‘Piano’ terimleri açıklanır.
İŞLEME (20+25 dak.)	*Tahtada yazılı olan şarkı CD’den dinletilerek kulaktan öğretilir. *Şarkıyı söylerken gürlük terimlerine uymaları istenir. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar. Bir grup şarkıyı gürlük terimlerine göre söylerken, diğer grup beden çalgılarıyla eşlik eder. *Yangın adlı şarkı blok flütle çaldırılır, öğrencilerden yine gürlük terimlerine uymaları istenir. *Öğrenciler gürlük terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler; forte, mezzo-forte ve piano terimlerinin anlamlarını, birer örnekle birlikte defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler Yangın adlı şarkıyı gürlük terimlerine uygun olarak söyler ve blok flütle çalarlar.
DEĞERLENDİRME (10 dakika)	*Öğrencilerin, gürlük terimlerine uygun konuşması istenir. *Dinlediği eserdeki (Respighi-Antik Danslar) gürlük değişimlerini söylemesi istenir.
ÖDEV ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci, anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci dinlediği bir klasik müzik eserinin adını, bestecisini ve eserin içerdiği gürlük terimlerini defterine yazacaktır.

3.4. Veri Toplama Süreci

3.4.1. Veri toplama yöntemi

Deney ve kontrol gruplarına, özsaygı düzeylerini ölçmek amacıyla ‘Coopersmith Özsaygı Envanteri’; ilköğretim müzik dersi programı altıncı sınıf kazanımlarına ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla da araştırmacı tarafından oluşturulan

‘İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi Başarı Testi’ öğretim dönemi başında ön-test, öğretim dönemi sonunda ise son-test olarak uygulanmıştır.

3.4.2. Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin sahip oldukları bazı nitelikleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’; öğrencilerin cinsiyet, ailelerinin aylık geliri, anne-babanın birlikte ya da ayrılmış olma durumu, yaşayıp yaşamadığı, anne ve babanın öğrenim durumları, anne ve babanın mesleği, kardeş sayısı, kardeşler içindeki doğum sırası, yakın arkadaş sayısı, karşı cinsten arkadaşlarının olup olmama durumu, okul dışı aktivitelerde görev alıp almama durumu ve dans eğitimi alıp almama durumlarını öğrenmeye yönelik 16 sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-3).

Coopersmith benlik saygısı envanteri

Pişkin tarafından (1997) Türk kültürüne uyarlanan ve çocuklarda ve yetişkinlerde özsaygıyı ölçmek üzere geliştirilen (Öner, 2008) envanter, toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 50 tanesi özsaygı ölçeğine, 8 maddesi ise yalan ölçeğine dahildir. Cevaplanması için özel bir eğitim vermek gerekmemekte ve kısa zamanda cevaplanabilmekte olan envanterin güvenirlik değerleri, .87 ile .92 arasında değişmektedir. Pişkin’in çalışmaları sonucunda ise, ölçeğin kısa formunun iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Envanterin Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayısı da .74’dür (Pişkin, 1996).

Envanterde ‘genel özsaygı’, ‘sosyal özsaygı’, ‘ev-aile özsaygısı’ ve ‘okul-akademik özsaygı’ alt ölçekleri bulunmaktadır. Maddeler, ‘evet’-‘hayır’ ya da ‘katılıyorum’-‘katılmıyorum’ şeklinde iki seçeneğe göre işaretlenir. Öğrencinin verdiği cevaplar; cevap anahtarında verilen beklenen cevap ise 1 (bir), beklenmeyen cevap ise 0

(sıfır) puan olarak değerlendirilir. Envanterden alınan puanın artması, bireylerin benlik saygısı düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir (bkz. Ek-5).

İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi başarı testi

Test; ‘Müziksel Bilgileri Anlama’, ‘Müziksel Algılama ve Teşhis Etme’ ve ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ şeklinde tanımlanmış üç bölümden oluşmaktadır. Başarı testinin birinci bölümü çoktan seçmeli 26 sorudan, ikinci bölümü yine çoktan seçmeli dokuz sorudan, üçüncü bölümü ise açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek-4).

Tablo 3-9. Müzik dersi başarı testi I. bölümünü oluşturan maddelerin analiz sonuçları

Soru Numarası	p	r
1	.58	.71
2	.57	.77
3	.52	.31
4	.52	.38
5	.52	.53
6	.60	.35
7	.48	.39
8	.41	.43
9	.46	.59
10	.46	.49
11	.46	.39
12	.59	.34
13	.41	.49
14	.49	.38
15	.47	.44
16	.51	.36
17	.42	.45
18	.43	.42
19	.54	.57
20	.56	.46
21	.45	.33
22	.49	.48
23	.46	.36
24	.43	.52
25	.43	.35
26	.48	.50

‘İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi Başarı Testi’nin kapsam geçerliğini sağlamak için, alan uzmanı 3 öğretim üyesine danışılmıştır. Yapı geçerliği ve güvenilirliğini ölçmek için ise test, gerekli izinler alınarak il genelinde 5 ilköğretim

okulunda toplam 278 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin birinci ve ikinci bölümünde bulunan sorulardan elde edilen veriler, ITEMANN madde analizi programına tabi tutulmuş ve ayırt ediciliği düşük olan soruların testten çıkarılmasıyla; testin ‘Müziksel Bilgileri Anlama’ bölümü (I. bölüm) 43 sorudan 26 soruya indirgenmiştir. Birinci bölümü oluşturan Müziksel Bilgileri Anlama alt testinin aritmetik ortalaması 43 üzerinden $\bar{x}=20.28$; standart sapması 7.02; ortalama güçlüğü 0.47 ve KR-20 güvenirlik katsayısı da 0.80 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, Müzik Dersi Başarı Testi’nin I. bölümünün orta güçlük düzeyinde ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Tablo 3-9’da ‘Müziksel Bilgileri Anlama’ bölümü sorularının madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir.

Müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Algılama ve Teşhis Etme’ bölümü (II. bölüm), 9 sorudan oluşmaktadır. Bu bölüm için, testin aritmetik ortalaması 9 üzerinden $\bar{x}=4.98$; standart sapması 2.45; ortalama güçlüğü 0.55 ve KR-20 güvenirlik katsayısı da 0.73 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, Müzik Dersi Başarı Testi’nin II. bölümünün orta güçlük düzeyinde ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Aşağıdaki Tablo 3-10’da Müzik Dersi Başarı Testinin II. Bölümünü oluşturan maddelerin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3-10. Müzik dersi başarı testi II. bölümünü oluşturan maddelerin analiz sonuçları

Soru Numarası	p	r
1	.69	.63
2	.63	.82
3	.68	.69
4	.41	.65
5	.40	.79
6	.52	.80
7	.46	.52
8	.67	.55
9	.52	.48

Testin III. bölümü olan ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ ise açık uçlu sorulardan oluştuğu için; bu bölümde yer alan sorular, üç değerlendiricinin puanlamasına tabi

tutulmuştur. Değerlendiriciler biri araştırmacı olmak üzere iki öğretim elemanı ve bir müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan 4 soru için puanlama şu şekilde yapılmıştır: Öğrenciler soruya hiç cevap vermemişlerse ya da yanlış cevap vermişlerse 0; yazdıkları ezgiler/ritim eşlikleri sadece ölçü sayısına uygunsa 1; yazdıkları ezgiler/ritim eşlikleri aynı zamanda anlamlı bir müziksel bütün oluşturmuşsa 2 puan almışlardır. Değerlendiricilerin 278 öğrenci için verdikleri puanların homojenliği ve puanlar arasında fark olup olmadığı 3-11 ve 3-12 numaralı tablolarda görülmektedir.

Tablo 3-11. Başarı testi müziksel bilgileri uygulama bölümü (III. bölüm) değerlendirici puanlarının homojenliği testi

Değerlendiren	$\bar{x} \pm ss$	Levene İstatistik (F)	P
1. Değerlendirici	0,38 $\pm$ 0,78	1,897	,151
2. Değerlendirici	0,31 $\pm$ 0,72		
3. Değerlendirici	0,36 $\pm$ 0,76		
Toplam	0,35 $\pm$ 0,75		

Tablo 3-11'e göre; güvenilirlik çalışmasına katılan 278 ilköğretim 6. sınıf öğrencisinin verdiği yanıtların değerlendiriciler tarafından puanlanmaları sonucunda, değerlendiricilerin verdikleri puanların homojenlik gösterdiği saptanmıştır ($p > 0,05$).

'Müziksel Bilgileri Uygulama' bölümündeki cevapları puanlayan üç değerlendiricinin verdiği puanlar arasında fark olup olmadığını test etmek için ise, tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3-12'te verilmiştir.

Tablo 3-12. Başarı testi müziksel bilgileri uygulama bölümü (III. bölüm) değerlendirici puanlarının karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,741	2	,371	,658	,518
Grup içi	467,619	275	,563		
Toplam	468,360	277			

Tablo 3-12 incelendiğinde, 'Müziksel Bilgileri Uygulama' bölümündeki cevapları puanlayan üç değerlendiricinin verdiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(2, 275)} = ,658$; $p > 0,05$); yani, üç değerlendiricinin müziksel

yaratıcılık bölümü değerlendirmeleri birbirine yakındır. Bu sonuç, puanlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın veri analizleri, Windows için SPSS 17.0 paket programında yapılmıştır ve anlamlılık düzeyi, çalışmanın başında $p \leq 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesine geçmeden önce; verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene Testi (Tablo 3-13 ve 3-14), normal dağılıma uygunluk testi içinse Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Tablo 3-15, 3-16, 3-17 ve 3-18.) (Köklü vd., 2006; Alpar, 2010).

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan tüm öğrencilerin Başarı Testi ve Benlik Saygısı ön-test ve son-test ölçüm varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için yapılan Levene Testi'ne ait sonuçlar Tablo 3-13. ve Tablo 3-14.' de verilmiştir.

Tablo 3-13. Deney ve kontrol grupları için başarı testi ön-test ve son-test puan varyanslarının homojenliği testi

		Ön-test		Son-test	
Testler		Levene İstatistik (F)	p	Levene İstatistik (F)	p
MÜZİK DERSİ BAŞARI TESTİ	Müziksel Bilgileri Anlama	,845	,365	,645	,428
	Müziksel Algılama ve Teşhis Etme	,649	,427	2,107	,157
	Müziksel Bilgileri Uygulama	,035	,852	1,209	,281

Tablo 3-13'e göre; hem deney hem de kontrol grubunun Başarı Testi ön-test ve son-test puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin "Müziksel Bilgileri Anlama", "Müziksel Algılama ve Teşhis Etme", "Müziksel Bilgileri Uygulama" puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Aşağıda verilen Tablo 3-14'ye göre; hem deney hem de kontrol grubunun Benlik Saygısı Envanteri ön-test varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), her iki grubun son-test varyanslarına bakıldığında, genel özsaygı alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin genel özsaygı son-test puan varyansları haricinde, tüm puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 3-14. Deney ve kontrol grupları için benlik saygısı envanteri ön-test ve son-test puan varyanslarının homojenliği testi

BENLİK SAYGISI ENVANTERİ	Ön-test		Son-test	
	Testler	Levene İstatistik	Levene İstatistik	
		(F)	(F)	p
	Genel Özsaygı	1,161	5,621	,025*
	Sosyal Özsaygı	,128	2,542	,122
	Ev-Aile Özsaygısı	,301	,248	,622
Akademik Özsaygı		,021	,001	,974
	Toplam Özsaygı	,178	1,115	,300

* $p\leq 0,05$

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Başarı Testi ve Benlik Saygısı ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3-15, 3-16, 3-17 ve 3-18'de gösterilmiştir.

Aşağıda Tablo 3-15'e göre; deney grubundaki öğrencilerin 'Müziksel Bilgileri Anlama', 'Müziksel Algı ve Teşhis Etme', 'Müziksel Bilgileri Uygulama' bölümlerine ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin verilerde, müziksel algı ve teşhis etme son-testleri haricinde anlamlılık değeri; $p=0,05$ 'ten büyük olduğu için normal dağılım gözlenmiştir.

Tablo 3-15. Deney grubu başarı testi ön-test ve son-test puanlarının normallik testi

MÜZİK DERSİ BAŞARI TESTİ	Test Bölümleri	Ön-test			Son-test		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
	Müziksel Bilgileri Anlama	,944	15	,442	,932	15	,293
	Müziksel Algılama ve Teşhis Etme	,917	15	,175	,880	15	,048*
	Müziksel Bilgileri Uygulama	,922	15	,205	,955	15	,612

*p≤0,05

Tablo 3-16. Deney grubu için benlik saygısı envanteri ön-test ve son-test puanlarının normallik testi

BENLİK SAYGISI ENVANTERİ	Alt ölçekler	Ön-test			Son-test		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
	Genel Özsaygı	,902	15	,104	,893	15	,076
	Sosyal Özsaygı	,924	15	,221	,806	15	,004*
	Ev-Aile Özsaygısı	,929	15	,261	,608	15	,000*
	Akademik Özsaygı	,930	15	,273	,817	15	,006*
	Toplam Özsaygı	,927	15	,245	,794	15	,003*

*p≤0,05

Tablo 3-16.'e göre; deney grubundaki öğrencilerin “Genel Özsaygı”, “Sosyal Özsaygı”, “Ev-Aile Özsaygısı”, “Akademik Özsaygı” ve “Toplam Özsaygı” ön-test ve son-test puanlarına ilişkin verilerde, ön-test puanlarında anlamlılık değeri $p=0,05$ 'ten büyük olduğu için normal dağılım gözlenmiştir. Son-test puanlarında ise, yalnızca genel özsaygı puanlarında normal dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 3-17. Kontrol grubu için başarı testi ön-test ve son-test puanlarının normallik testi

MÜZİK DERSİ BAŞARI TESTİ	ALANLAR	Ön-test			Son-test		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
	Müziksel Bilgileri Anlama	,935	16	,293	,982	16	,976
	Müziksel Algı ve Teşhis Etme	,916	16	,147	,941	16	,358
	Müziksel Bilgileri Uygulama	,896	16	,069	,938	16	,326

Tablo 3-17'e göre; kontrol grubundaki öğrencilerin 'Müziksel Bilgileri Anlama', 'Müziksel Algı ve Teşhis Etme', 'Müziksel Bilgileri Uygulama' bölümlerine ait ön-test ve son-test puanlarına ilişkin verilerde, anlamlılık değeri $p = 0,05$ 'ten büyük olduğu için normal dağılım gözlenmiştir.

Tablo 3-18. Kontrol grubu için benlik saygısı envanteri ön-test ve son-test puanlarının normallik testi

BENLİK SAYGISI ENVANTERİ	ALANLAR	Ön-test			Son-test		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Serbestlik Derecesi	p	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
	Genel Özsaygı	,903	16	,089	,920	16	,169
	Sosyal Özsaygı	,906	16	,099	,812	16	,004*
	Ev-Aile Özsaygısı	,946	16	,423	,901	16	,083
	Akademik Özsaygı	,935	16	,290	,798	16	,003*
	Toplam Özsaygı	,944	16	,407	,915	16	,141

* $p \leq 0,05$

Yukarıda Tablo 3-18'de; kontrol grubundaki öğrencilerin 'Genel Özsaygı', 'Sosyal Özsaygı', 'Ev-Aile Özsaygısı', 'Akademik Özsaygı' ve 'Toplam Özsaygı' ön-test ve son-test puanlarına ilişkin verilerde, ön-test puanlarında anlamlılık değeri $p =$

0,05'ten büyük olduğu için normal dağılım gözlenmiştir. Son-test puanlarında ise, sosyal ve akademik özsaygı son-test puanları haricinde, normal dağılım olduğu görölmektedir.

Araştırma grupları ön-testlerde normal dağılım göstermelerine ve varyansları homojen olmasına rağmen; son-testlerde bu durum bozulduğu için, verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Veri analizlerinde grupların ön-test ve son-test değerleri arasındaki farkları saptamak için Wilcoxon *ilişkili iki örneklem testi*; gruplar arası karşılaştırmalar için ise *Mann-Whitney U testi* kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Müzik Dersi Başarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, '*Devinim merkezli işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısına etkisi var mıdır?*' sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek amacıyla, 'ilköğretim altıncı sınıf müzik dersi başarı testi'nin her bir alt bölümü için deney ve kontrol grubunun ön-test puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Daha sonra gruplar içi ön test-son test puan farklarının anlamlı olup olmadığını sınamak için Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Son olarak da, deney ve kontrol grubunun son-test puanları yine Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

a) Müziksel bilgileri anlama

Tablo 4-1. Başarı testi 'müziksel bilgileri anlama' bölümü ön test puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİ ANLAMA	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	13,50	202,50	82,500	-1,495	0,135
	Kontrol Grubu	16	18,34	293,50			
	Toplam	31					

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi; ön test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testinin 'müziksel bilgileri anlama' bölümüne ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,495$, $p > 0,05$).

Tablo 4-2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin ‘müziksel bilgileri anlama’ bölümüne ait *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİ ANLAMA	N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	0 ^a	,00	,00	-3,419 ^a	0,001*
	15	15 ^b				
	Son test	0 ^c	8,00	120,00		
Kontrol Grubu	Ön test	2 ^a	2,50	5,00	-3,268 ^a	0,001*
	16	14 ^b				
	Son test	0 ^c	9,36	131,00		

*p≤0,05

a.son test < ön test
b.son test > ön test
c.son test = ön test

Tablo 4-2’de, verilen Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Bilgileri Anlama’ bölümüne ait gruplar içi ölçüm puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu: $z = -3,419^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu: $z = -3,268^a$, $p < 0,05$). Bu bulgular her iki grupta uygulanan farklı yöntemlerin öğrencilerin puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-3. Başarı testi ‘müziksel bilgileri anlama’ bölümü son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİ ANLAMA	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	19,67	295,00	65,000	-2,186	0,029*
	Kontrol Grubu	16	12,56	201,00			
Toplam		31					

*p≤0,05

Son-test sonuçlarının yer aldığı Tablo 4-3'te de görüldüğü gibi; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 'müziksel bilgileri anlama' bölümüne ait son-test puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2,186$, $p < 0,05$).

Bu bulgulara göre; deney grubunda *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri*'nin, kontrol grubunda işlenen derslere kıyasla müziksel bilgilerin kazanımında daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

b) Müziksel algılama ve teşhis etme

Tablo 4-4. Başarı testi 'müziksel algılama ve teşhis etme' bölümü ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

MÜZİKSEL ALGILAMA ve TEŞHİS ETME	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	15,33	230,00	110,000	-0,407	0,684
	Kontrol Grubu	16	16,63	266,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-4'e göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testinin 'Müziksel Algılama ve Teşhis Etme' bölümüne ait ön-test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,407$, $p > 0,05$).

Aşağıda, Tablo 4-5'te araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de; müzik dersi başarı testinin 'Müziksel Algılama ve Teşhis Etme' bölümü puanlarının gruplar içi ölçüm sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu: $z = -3,427^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu: $z = -2,345^a$, $p < 0,05$).

Bu bulgular yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin müzik dersi başarı testinin ‘müziksel algılama ve teşhis etme’ bölümüne ait puanlarının arttığını; fakat deney grubunda bu bölüme ait puanların kontrol grubundan daha fazla arttığını göstermektedir.

Tablo 4-5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin ‘müziksel algılama ve teşhis etme’ bölümüne ait *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

MÜZİKSEL ALGILAMA ve TEŞHİS ETME	N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	0 ^a	,00	,00	-3,427 ^a	0,001*
	15	15 ^b				
	Son test	0 ^c	8,00	120,00		
Kontrol Grubu	Ön test	1 ^a	10,00	10,00	-2,345 ^a	0,019*
	16	11 ^b				
	Son test	4 ^c	6,18	68,00		

*p≤0,05

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Tablo 4-6. Başarı testi ‘müziksel algılama ve teşhis etme’ bölümü son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

MÜZİKSEL ALGILAMA ve TEŞHİS ETME	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	22,47	337,00	23,000	-3,894	0,000*
	Kontrol Grubu	16	9,94	159,00			
	Toplam	31					

*p≤0,05

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde (Tablo 4-6); müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Algılama ve Teşhis Etme’ bölümünde, gruplar arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3,894$, $p < 0,05$).

Yukarıdaki bulgulara göre, *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri* kontrol grubunda işlenen derslere göre ‘Müziksel Algılama ve Teşhis Etme’ bölümünde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmıştır.

c) Müziksel bilgileri uygulama

Tablo 4-7. Başarı testi ‘müziksel bilgileri uygulama’ bölümü ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİ UYGULAMA	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	17,87	268,00	92,000	-1,152	0,249
	Kontrol Grubu	16	14,25	228,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-7’de görüldüğü gibi; ön-test sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ bölümüne ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,152$, $p > 0,05$).

Tablo 4-8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin ‘müziksel bilgileri uygulama’ bölümüne ait *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİ UYGULAMA		N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	15	2 ^a	2,50	5,00	-2,998 ^a	0,003*
	Son test		12 ^b	8,33	100,00		
			1 ^c				
Kontrol Grubu	Ön test	16	4 ^a	7,13	28,50	-1,574 ^a	0,116
	Son test		10 ^b	7,65	76,50		
			2 ^c				
*p≤0,05						a.son test < ön test	
						b.son test > ön test	
						c.son test = ön test	

Tablo 4-8’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara göre, deney grubunun müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ bölümüne ait puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunurken; kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Deney grubu; $z = -2,998^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu; $z = -1,574^a$, $p > 0,05$).

Buna göre, yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri*’nin müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ bölümüne ait öğrenmelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir.

Tablo 4-9. Başarı testi ‘müziksel bilgileri uygulama’ bölümü son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

MÜZİKSEL BİLGİLERİN UYGULAMA	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	21,07	316,00	44,000	-3,042	0,002*
	Kontrol Grubu	16	11,25	180,00			
	Toplam	31					

*p≤0,05

Son olarak araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasındaki farka bakılmıştır. Tablo 4-9 incelendiğinde, iki grubun müzik dersi başarı testinin ‘Müziksel Bilgileri Uygulama’ bölümüne ait puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($z = -3,042$, $p < 0,05$).

Yukarıdaki bulgulara göre deney grubunda *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri*, kontrol grubunda işlenen derslere göre, öğrencilerin müziksel bilgileri yaratıcı olarak uygulamalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmıştır.

4.2. Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “*Devinim merkezli işlenen müzik dersinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyine etkisi var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap vermek amacıyla benlik saygısı envanterinin her bir alt ölçeği için deney ve kontrol grubunun ön test puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Daha sonra grup içi ön-test ve son-test puan farklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi kullanılmıştır. Son olarak da, deney ve kontrol grubunun son test puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

a) Genel özsaygı

Tablo 4-10. Benlik Saygısı Envanteri ‘genel özsaygı’ ön test puanlarına ait
Mann-Whitney U testi sonuçları

GENEL ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	16,13	242,00	118,000	-0,080	0,936
	Kontrol Grubu	16	15,88	254,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-10’a göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, benlik saygısı envanterinin ‘Genel Özsaygı’ alt ölçeğine ait ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,080$, $p > 0,05$).

Aşağıda, Tablo 4-11’de araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre; süreç içinde deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de ‘Genel Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu; $z = -2,174^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu; $z = -2,753^a$, $p < 0,05$).

Her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olmasına rağmen; kontrol grubu öğrencilerinin ‘Genel Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarının ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark, deney grubundakinden daha yüksektir.

Tablo 4-11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘genel özsaygı’ *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

GENEL ÖZSAYGI	N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	2 ^a	9,00	18,00	-2,174 ^a	0,030*
	Son test	12 ^b	7,25	87,00		
Kontrol Grubu	Ön test	1 ^a	4,00	4,00	-2,753 ^a	0,006*
	Son test	11 ^b	6,73	74,00		

*p≤0,05

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Tablo 4-12. Benlik saygısı envanteri ‘genel özsaygı’ son test puanlarına ait

GENEL ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	16,17	242,50	117,500	-0,101	0,920
	Kontrol Grubu	16	15,84	253,50			
	Toplam	31					

Son olarak araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasındaki farka bakılmıştır. Tablo 4-12 incelendiğinde, her iki grubun benlik saygısı envanterinin ‘Genel Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($z = -0,101$, $p > 0,05$).

Bu bulgulara göre, *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri ile* kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin, her iki grupta bulunan öğrencilerin ‘Genel Özsaygı’ düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığı söylenebilir.

b) Sosyal özsaygı

Tablo 4-13. Benlik Saygısı Envanteri ‘sosyal özsaygı’ ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

SOSYAL ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	16,60	249,00	111,000	-0,364	0,715
	Kontrol Grubu	16	15,44	247,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-13’e göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu benlik saygısı envanterinin ‘Sosyal Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,364$, $p > 0,05$).

Tablo 4-14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘sosyal özsaygı’ *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

SOSYAL ÖZSAYGI		N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test		0 ^a	,00	,00	-2,684 ^a	0,007*
		15	9 ^b				
	Son test		6 ^c	5,00	45,00		
Kontrol Grubu	Ön test		3 ^a	7,67	23,00	-2,355 ^a	,019*
		16	13 ^b				
	Son test		0 ^c	8,69	113,00		

* $p \leq 0,05$

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Tablo 4-14’te, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de benlik saygısı envanterinin ‘Sosyal Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanların artışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu; $z = -2,684^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu; $z = -2,355^a$, $p < 0,05$).

Yukarıdaki bulgular; yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda deney grubunda da, kontrol grubunda da öğrencilerin benlik saygısı envanterinin ‘Sosyal Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarının artış gösterdiğini, fakat deney grubunun puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre daha fazla yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 4-15. Benlik saygısı envanteri ‘sosyal özsaygı’ son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

SOSYAL ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	16,70	250,50	109,500	-0,441	0,659
	Kontrol Grubu	16	15,34	245,50			
	Toplam	31					

Tablo 4-15’e göre; her iki grubun benlik saygısı envanterinin ‘Sosyal Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($z = -0,441$, $p > 0,05$).

Bu bulgulara göre, *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri* ile kontrol grubunda işlenen derslerin, her iki grupta bulunan öğrencilerin ‘Sosyal Özsaygı’ düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığı söylenebilir.

c) Ev-aile özsaygısı

Aşağıda verilen Tablo 4-16’ya göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı envanterinin ‘Ev-Aile Özsaygısı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,040$, $p > 0,05$).

Tablo 4-16. Benlik Saygısı Envanteri ‘ev-aile özsaygısı’ ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

EV-AİLE ÖZSAYGISI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	16,07	241,00	119,000	-0,040	0,968
	Kontrol Grubu	16	15,94	255,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-17. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘ev-aile özsaygısı’ *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

EV-AİLE ÖZSAYGISI		N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test		4 ^a	4,75	19,00	-1,871 ^a	0,061
		15	9 ^b	8,00	72,00		
	Son test		2 ^c				
Kontrol Grubu	Ön test		3 ^a	4,83	14,50	-1,691 ^a	0,091
		16	8 ^b	6,44	51,50		
	Son test		5 ^c				

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Tablo 4-17’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de benlik saygısı envanterinin ‘Ev-Aile Özsaygısı’ alt ölçeğine ait puanlarında ön-test ve son-test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Deney grubu; $z_{(14)} = -1,871^a$, $p > 0,05$; Kontrol grubu; $z_{(15)} = -1,691^a$, $p > 0,05$).

Yukarıdaki bulgulara göre; yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygısı envanterinin ‘Ev-Aile Özsaygısı’ alt ölçeğine ait puanları istatistiksel olarak anlamlı artış göstermemiştir.

Tablo 4-18. Benlik saygısı envanteri ‘ev-aile özsaygısı’ son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

EV-AİLE ÖZSAYGISI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	18,53	278,00	82,000	-1,564	0,118
	Kontrol Grubu	16	13,63	218,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-18 incelendiğinde, her iki grubun benlik saygısı envanterinin ‘Ev-Aile Özsaygısı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($z = -1,564$, $p > 0,05$).

Bu bulgulara göre, *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri* ile kontrol grubunda işlenen derslerin, her iki grupta bulunan öğrencilerin ‘Ev-Aile Özsaygısı’ düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığını söylemek mümkündür.

d) Akademik özsaygı

Tablo 4-19. Benlik Saygısı Envanteri ‘akademik özsaygı’ ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

AKADEMİK ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	16,87	253,00	107,000	-0,524	0,601
	Kontrol Grubu	16	15,19	243,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-19’a göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı envanterinin ‘Akademik Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,524$, $p > 0,05$).

Tablo 4-20. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘akademik özsaygı’ *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

AKADEMİK ÖZSAYGI	N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	15	1 ^a	4,50	4,50	-2,801 ^a	0,005*
		11 ^b	6,68	73,50		
		3 ^c				
Kontrol Grubu	16	2 ^a	9,50	19,00	-2,129 ^a	0,033*
		12 ^b	7,17	86,00		
		2 ^c				

*p≤0,05

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Tablo 4-20’de, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de benlik saygısı envanterinin ‘Akademik Özsaygı’ alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu; $z = -2,801^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu; $z = -2,129^a$, $p < 0,05$).

Yukarıdaki bulgular; yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda deney grubunda da, kontrol grubunda da öğrencilerin benlik saygısı envanterinin ‘Akademik Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarının artış gösterdiğini, fakat kontrol grubunda bu ölçeğe ait puanların, deney grubundakilere göre daha fazla yükseldiğini göstermektedir.

Aşağıda verilen Tablo 4-21 incelendiğinde, her iki grubun benlik saygısı envanterinin ‘Akademik Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($z = -0,292$, $p > 0,05$).

Tablo 4-21. Benlik saygısı envanteri ‘akademik özsaygı’ son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

AKADEMİK ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	16,47	247,00	113,000	-0,292	0,770
	Kontrol Grubu	16	15,56	249,00			
	Toplam	31					

Bu bulgulara göre, *Devinim Merkezi İşlenen Müzik Dersleri* ile, kontrol grubunda işlenen derslerin her iki grupta bulunan öğrencilerin ‘Akademik Özsaygı’ düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir.

e) Toplam özsaygı

Tablo 4-22. Benlik Saygısı Envanteri ‘toplam özsaygı’ ön test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

TOPLAM ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney Grubu	15	16,40	246,00	114,000	-0,238	0,812
	Kontrol Grubu	16	15,63	250,00			
	Toplam	31					

Tablo 4-22’ye göre; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu benlik saygısı envanterinin ‘Toplam Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, ön test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0,238$, $p > 0,05$).

Aşağıda Tablo 4-23’te, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının grup içi ön-test ve son-test puanlarının farkını gösteren Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre; deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de benlik saygısı envanterinin ‘Toplam Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarında ön-test ve son-test sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Deney grubu: $z = -2,903^a$, $p < 0,05$; Kontrol grubu: $z = -2,958^a$, $p < 0,05$).

Tablo 4-23. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘toplam özsaygı’ *Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi* sonuçları

TOPLAM ÖZSAYGI		N	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Ön test	15	3 ^a	3,00	9,00	-2,903 ^a	0,004*
	Son test		12 ^b	9,25	111,00		
			0 ^c				
Kontrol Grubu	Ön test	16	2 ^a	4,00	8,00	-2,958 ^a	0,003*
	Son test		13 ^b	8,62	112,00		
			1 ^c				

*p≤0,05

a.son test < ön test

b.son test > ön test

c.son test = ön test

Yukarıdaki bulgular; yapılan on üç haftalık deneysel uygulama sonucunda deney grubunda da, kontrol grubunda da öğrencilerin benlik saygısı envanterinin ‘Toplam Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanlarının artış gösterdiğini, fakat kontrol grubundaki bu ölçeğe ait puanların, deney grubundakilere göre daha fazla yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 4-24. Benlik saygısı envanteri ‘toplam özsaygı’ son test puanlarına ait *Mann-Whitney U testi* sonuçları

TOPLAM ÖZSAYGI	Grup	N	Sıralama Ortalaması	Sıralamaların Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney Grubu	15	17,17	257,50	102,500	-0,695	0,487*
	Kontrol Grubu	16	14,91	238,50			
	Toplam	31					

*p≤0,05

Tablo 4-24 incelendiğinde, her iki grubun benlik saygısı envanterinin ‘Toplam Özsaygı’ alt ölçeğine ait puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z = -0,695, p>0,05).

Bu bulgulara göre, *Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersleri* ile kontrol grubunda işlenen derslerin, her iki grupta bulunan öğrencilerin ‘Toplam Özsaygı’ düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığını söylemek mümkündür.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde; devinim merkezli işlenen müzik dersinin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ders başarısı ve benlik saygısı düzeyine etkisini tespit etmeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın sonuçları sunulmaktadır.

5.1. Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısına Etkisi

Bu araştırmanın deneysel sürecinde; uygulanmakta olan Müzik Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf kazanımları dahilinde, öğrencilerin kavram-terim bilgilerini ve müzik kültürlerini artırmak, algılama, dinleme ve teşhis etme becerilerini ve son olarak da edindikleri teorik bilgilere dayanarak tartımsal ve ezgisel uygulama becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Deney sürecinin bitiminde; yukarıda genel hatlarıyla sıralanan becerilerin hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerce kazanılıp kazanılmadığı, oluşturulan başarı testi yardımıyla ölçülmüştür. Müzik derslerinin devinim merkezli işlendiği deney ve mevcut sistemde öngörülen yöntemlerle işlendiği kontrol gruplarının her ikisinde de, belirlenen davranışlar gerçekleşmiştir. Bununla birlikte; yapılan istatistiksel analizler, deney grubunda uygulanan yöntemin müzik dersinde öğrenci başarısına etkisinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan, devinim merkezli işlenen müzik dersinin, öğrencilerin derste teorik bilgileri edinmeye ve anlamaya yönelik başarısına olumlu etkisi; diğer bazı araştırma sonuçları ve kuramcıların görüşleri ile de örtüşmektedir. Yun (2011) ve Patterson (2011) araştırmalarında; beden hareketlerinin beyinle ilişkili olmasından dolayı, devinim merkezli işlenen derslerde öğrenci başarısının arttığını ileri sürmüşlerdir. Pennington (2010) da, beden hareketleriyle zihinsel süreçlerin bütünlük içerisinde çalıştığını söylemektedir. Ona göre öğrenciler, öğretmen tarafından gösterilen ve yaptırılan devinimlerle değil; öğretmenin rehberliğinde, kendi buluşlarıyla oluşturdukları devinimler sayesinde öğrenirler. Darian (2012) da araştırmasında;

derslerde öğrencilerin doğaçlama devinimleri yoluyla öğrenmeye daha açık hale geldiklerini, bunun sebebinin de hareketlerle beyin ve bilişsel öğrenme arasındaki bağlantı olduğunu ileri sürmektedir. Piaget'ye göre, çocukların bilişsel öğrenmeleri için oyunlar ve bedensel hareketler büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2009). Montessori'nin (1936) de belirttiği gibi, duyuların ve devinimlerin kullanımı; öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye sevk eder, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirirken aynı zamanda düzeyini de artırır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin müzik dersi başarılarında meydana gelen anlamlı artışın sebeplerinden birisi; devinim merkezli olarak verilen eğitimin bedeni zihinle bir bütün şeklinde çalışmaya sevk etmesi olabilir.

Devinim merkezli işlenen müzik dersleri, teorik bilgilerin kazanılmasına yaptığı katkıların yanında, 'müziksel algılama ve teşhis etme' becerisinin artırılmasına da anlamlı katkı yapmıştır. Hicks (1993), ilköğretim çağındaki çocukların müziksel algılarındaki gelişmeyi ölçmek için, hem çocukların daha önceden bildikleri hem de ilk kez dinledikleri sözsüz müzikleri kullanmıştır. Öğrencilerin bu müziklere vokallerden ziyade devinimlerle tepki verdiklerini ve bu tepkinin müziksel algı, dinleme ve teşhis etme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin dinlemekte oldukları müziklerdeki müziksel öğeleri ve müziksel değişimleri bedenleriyle canlandırmaları; müziği içselleştirmelerini sağlamaktadır. Bu sayede; müziksel öğeleri, müziksel yapıları veya müzik türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları anında fark edip uyum sağlayabilmek için, müziği dikkatle dinleme ve algılama gerçekleşmiş olur. Devinim ve müziği bir arada ele alan 'Artistik Eğitim' yaklaşımında da olduğu gibi; müziğin yalnızca işitsel yoldan veya tek bir algı yoluyla değil de, çeşitli algıların ve hatta tüm bedeninin işe koşulmasıyla dinlenmesi, algılama ve teşhis etmede daha etkili olmaktadır. Artistik eğitimin boyutlarından birini oluşturan algısal ve işitsel yeteneğin eğitilmesi, "özellikle duyuşsal algılar yoluyla öğrencilerin müzikle ilgili algılarını, anlayışlarını" (Seepersad, 1994: 39) ve sanat dallarının bütüncül bir anlayışla ele alınmasını içerir (London, 2004; Kalyoncu, 2005). 'Artistik Eğitim' yaklaşımının doğasında var olan sanatların bütüncül kullanımı (resim ve müziğin, devinim ve edebiyatın, devinim ve

müziğin vb. bir arada uygulanması), bu araştırmada da saptandığı gibi öğrenci başarısını teşvik edici özellik taşımaktadır.

Devinim merkezli işlenen müzik dersleri, öğrencilerin edindikleri bilgileri yaratıcı olarak uygulamaları boyutuna da olumlu yönde anlamlı etki yapmıştır. Devinim merkezli müzik derslerinin müziksel bilgilerin uygulanmasına olumlu etkisi; Barışeri'nin (2013) araştırmasından da anlaşıldığına göre tesadüf değildir. Ona göre, diğer 'özel müzik öğretim yöntemleri'nin yanı sıra, özellikle devinim-dans-doğaçlama üçgeninde uygulanan müzik öğretim yöntemleri; bilginin yapılandırıldığı müziksel yaratıcılık aşamasında önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada saptanan, öğrencilerin müzik dersi başarılarındaki artış -daha önce devinim merkezli ders işlememiş olmalarına rağmen-; öğrencilerin oyunlar oynayarak, keşfederek, yaparak yaşayarak öğrenme çabası göstermelerinden ileri gelmiş olabilir. Çünkü öğrenciler, dersin kazanımına öğretmenin rehberliğinde hem bireysel, hem de grup etkinlikleriyle kendi fikirlerini üreterek ulaşmışlar; yalnızca müzik yapmamışlar, Dalcroze'un (1921) da ifade ettiği gibi müziği yaşamış ve hatta müziğin kendisi olmuşlardır. Böylece, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları onların derse karşı motivasyonunu; devinimin dersin başından sonuna kadar belli aralıklarla sürekli kullanılması da konsantrasyonu artırarak, öğrenme hızına ve düzeyine olumlu etki yapmış olabilir.

5.2. Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi

Benlik saygısına ilişkin araştırma bulguları, gruplar içi ölçümlerde deney grubunda 'sosyal özsaygı' düzeyinde, kontrol grubunda ise 'akademik' ve 'toplam özsaygı' düzeylerinde anlamlı bir artışa işaret etse de; süreç sonunda, devinim merkezli müzik derslerinin öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine anlamlı bir etki yapmadığını göstermiştir.

Literatürden elde edilen bilgiler ve bazı araştırma sonuçları göz önünde tutulduğunda; elde edilen bu sonuç, beklenmedik bir sonuçtur. Devinim, özellikle ergenlik döneminin başındaki gençlerde benlik saygısı düzeyindeki dalgalanmaları en aza indirmede, ergenlerin kendilerini keşfetmelerinde ve sosyal beceriler geliştirmelerini sağlamada önemli bir etkidir (Buckroyd, 2001'den akt. Merwe, 2010: 8). Devinimlerin amaçlı ve bilinçli bir şekilde kullanılması, bireylerin duygusal anlamda gelişmelerine de yardımcı olur. “Devinim, bireylerin benliklerini tanımaları ve ifade etmeleri için bir araçtır” (Merwe, 2010: 19). Literatürdeki mevcut bilgiler ışığında ve dersler ile ders sonrası ödevlerde grup çalışmalarının sıklıkla yapılması nedeniyle; araştırmamızda özellikle ‘sosyal özsaygı’ boyutunda artış beklenmiştir. Ayrıca, ‘başarı’ ile ‘akademik özsaygı’ arasındaki bağlantı (Rosenberg, 1979; Chauhan, 2006) da bilindiğinden ve başarı testi sonuçlarından yola çıkarak, ‘akademik özsaygı’, düzeyinde de olumlu yönde bir değişim beklenmiştir. Ancak; araştırma bulguları bu beklentileri karşılamamış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da bu yöndeki sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Yun (2011) araştırmasında, hareket merkezli okul dışı müzik aktivitelerinin öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki yapmadığını söylemektedir. Bu durumun sebebini ise; araştırmanın süre kısıtlılığına bağlamıştır. Merwe (2010) ise, devinimin klinik hastalarının kendilerini iyi hissetmelerine ve benlik saygısı düzeylerine etkilerini incelediği araştırmasında, devinimin benlik saygısı üzerinde olumlu bir etki yapmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bu durum, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin sayısal azlığından kaynaklanmıştır.

Eldeki bu araştırma, 13 hafta boyunca ve haftada iki saatlik derslerle sürdürülmüş olmakla birlikte; ‘zaman’ faktörünün bu araştırmada da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. ‘Benlik saygısı’ gibi özellikle ergenlik döneminin başında önemli hale gelen bir psikolojik özelliğin zaman zaman dalgalanmalar da gösterdiği göz önünde tutulursa; bir öğretim dönemine yayılan derslerin yeterli olmayabileceği, iki-üç dönem, hatta bütün bir ilköğretim ikinci kademe öğrenimi boyunca inceleme yapmanın

daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Ne var ki; izin işlemlerinin uzun zaman alması, akademisyenlerin ilköğretim okullarında uzun süreli araştırma yapması konusunda yaşanan sıkıntılar, okulların fiziki imkanlarının yetersizliği vb. engellerden dolayı, süre kısıtlamalarına gitmek zorunda kalınmaktadır.

Ayrıca, her ne kadar devinimin benlik saygısı üzerindeki olumlu etkileri bilinse de; ailenin gelir düzeyi, sosyal statüsü, özellikle babanın eğitim durumu, babanın çalışıyor olması, arkadaşlarla kurulan ilişkiler ve kardeş sayısı da benlik saygısı düzeyini etkileyen dış etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Coopersmith, 1981). Çalışma grubunun özelliklerine bakıldığında, her iki grubu oluşturan öğrencilerin çoğunun iki kardeş olmaları fakat az sayıda da olsa ikiden fazla kardeşi olan öğrencilerin de bulunması, kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin deney grubundakilere oranla daha yüksek olması, kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin deney grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olması ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının çalışma oranının daha yüksek olması; kontrol grubundaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini etkilemiş olabilir. Böylesi bir durum da; deney grubu öğrencilerinin benlik saygısında, uygulanan yöntemin etkisiyle meydana gelmiş olabilecek bir artışın gölgelenmesine sebep olmuş olabilir.

6. ÖNERİLER

6.1. Sonuçlara İlişkin Öneriler

1- Müzik bilgilerinin kazandırılması ve artırılması, müziksel algı, dinleme ve teşhis etme becerisinin geliştirilmesi, müziksel bilgilerin özgün bir şekilde uygulanarak müziksel yaratıcılık fikrinin oluşturulması açısından olumlu etkileri saptandığından; devinim merkezli eğitim ve devinimi araç olarak kullanan çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, çeşitli kademelerdeki müzik derslerinde uygulanmalıdır. Ne var ki; derslerin devinimle işlenmesinin gerektirdiği -zemin kullanımı açısından temiz, hareket etmeyi kısıtlayacak fazla eşyanın olmadığı geniş salonlar gibi- fiziksel şartlar önem taşımaktadır. Bu yüzden de kalabalık sınıflara sahip ilköğretim okullarına müzik dersi için uygun zemin ve alana sahip salonların kazandırılması gerekmektedir. Böyle bir imkanı olmayan, müzik derslerini dersliklerde yapmak zorunda kalan müzik öğretmenleri ise; yalnızca non-locomotor hareketleri kullanarak da devinimi derslerine entegre edebilirler.

2- Gerek okul öncesi, gerekse ilk ve orta öğretimde öğrencilerin müzik dersi başarısı açısından ‘devinim merkezli müzik eğitimi’nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için; eğitim fakülteleri bünyesindeki ‘Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ programlarında yer alan ‘Oyun, Dans ve Müzik’ dersine ve ilgili diğer derslere önem verilmeli, içeriği zenginleştirilmelidir.

3- Benlik saygısının gelişimi, uzun bir süreçte gerçekleştiğinden; ‘devinim merkezli işlenen müzik dersleri’nin, okul öncesi-lise öğrenimi arasındaki dönem boyunca uygulanması önerilmektedir.

4- Benlik saygısı düzeyini etkileyecek dış etmenler üzerinde düzenleme yapılamıyor olsa da; çocuğun en fazla zaman geçirdiği sosyal ortam olan okul içerisinde, derslerin tamamında öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması etkili olabilir.

5- Tüm derslerde öğrenci merkezli yaklaşımların etkili olarak uygulanabilmesi için; öğretim programları devamlı yenilenmeli ve branşlararası öğrenmeye daha fazla olanak sağlanmalıdır.

6.2. Araştırma Önerileri

1- Uygun koşulların sağlanması durumunda; devinimin merkezde olacağı müzik dersleri üzerine yapılacak araştırmalar, daha uzun süreye yayılarak yapılabilir.

2- Devinim merkezli müzik eğitimi; farklı değişkenler üzerindeki etkilerine bakmak amacıyla, farklı yaş gruplarına uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2004). *Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Aktüze, İ. (2003). *Müziği anlamak: Ansiklopedik müzik sözlüğü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Alkan C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde müzik derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- André C. ve Lelord F. (2001). *Kendine saygı*. (çev. İsmail Yerguz), İstanbul: İletişim yayınları.
- Andrews, B. (1998). Self-esteem. *The psychologist*. http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_11editionID_65-ArticleID_266-getfile_getPDF/thepsychologist%5Cesteem.pdf, 27.06. 2013 tarihinde erişildi.
- Aral, N., Baran G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi-I*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood*. <http://jeffre yar nett.com/article /EABOOK2004 ch1.pdf>, 10.02.2013 tarihinde erişildi.
- Aytaç, K. (1966). Günümüzde Avrupa okul reformları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, cilt 4, 165-174.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel- tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri*. (5.basım), Ankara: Pegem Akademi.

- Barışeri, N. (2013). Müziksel yaratıcılık öğrenme alanında yapılan ders planlarının öğrenme-öğretme süreçlerinin incelenmesi. *İDİL*, Cilt 2, Sayı 6, 254-275.
- Başçiftçi, R. (2011). *Portfolyonun fen ve teknoloji dersindeki öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi*, 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sunulan bildiri (27- 29 Nisan, Antalya, ss.311-316), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., ve Vohs, K. D. (2003). Does high self- esteem cause beter performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, vol.4, no.1, 1-44.
- Baymur, F. (1973). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowen, H. C. (1893). *Froebel and education through self activity*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, C.K. (1998). Supporting the development of the whole child through Orff-Schulwerk, Montessori and multiple intelligences. *ERIC*,1-33.
- Chauhan, R. (2006). Relationship between academic self-esteem and educational achievement of visually impaired-suggestion for inclusion. http://www.icevi.org/publications/icevi_wc2006/09_inclusive_educational_practices/Papers/wa_028_rema%20chauhan.pdf, 26.06.2013 tarihinde erişildi.
- Chen, R. M. (2007). *The effects of movement-based instruction on singing performance of first grade students in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: Temple University.

- Cooney, A. ve Jones, S. (2011). The educationel theory of Maria Montessori. <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Montessori.html>, 11.04.2013 tarihinde erişildi.
- Coopersmith, S. (1981). *The anticedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Pres, Inc.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 139- 145.
- Dalcroze, E. J. (1913). *The Eurhythmics of Jaques Dalcroze*. USA: Jennings Press (July 26, 2010).
- Dalcroze, E. J. (1918). *The Eurhythmics of Jaques Dalcroze*. Boston: Small, Maynard & Company Publishers.
- Dalcroze, E. J. (1921). *Rhythm, music and education*. Londra: Chatto & Windus.
- Dalcroze Australia, *about Eurhythmics*. http://www.dalcroze.org.au/eurythmics_1.html, 26.05.2010 tarihinde erişildi.
- Darian, A. (2012). *Taking action! Movement-based learning for the kindergarten through grade three learner: A case study of a Waldorf education early childhood program*. USA: Arizona State University.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (4. basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Demo, D. H. ve Williams, R. C. S. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Journal of Sociology*, vol.88, no.4, 763-774.

- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. (1938, Kapa Delta Pi), USA: Touchstone.
- Dictionary.com, Elementary-elementarius, <http://dictionary.reference.com/browse/elementary> 30.04.2013 tarihinde erişildi.
- Donnelly, J. W. ve Eburne, N. ve Kittleson, M. (2001). *Mental health- dimensions of self esteem & emotional well being*, Massachusetts: Allyn & Bacon (A Pearson Education Company).
- Doymuş, K., Şimşek Ü., Bayrakçeken,S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, yıl 1, sayı 2.
- Dönmez M. B. ve Kılınçer Z. (2011). Müziğin Yunan mitolojisi ve batı kültürü içindeki algılanışı. *İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Dergisi, Malatya*, cilt 1/sayı 1, 101-113.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*.Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (çev. Osman Akınhay), İstanbul: Alfa yayınevi.
- Estin, C. ve Laporte H. (2002). *Yunan ve Roma mitolojisi*. (çev.Musa Eran), Ankara: Tübitak Yayınları.
- Falk, J. ve Powers, J. (2008). *Biology and dance in a high school class: Embodying the body* <http://dancingsoul.org/17/biology-and-dance-in-a-high-school-class-embodying-the-body/>, 06.04.2012 tarihinde erişildi.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fraee, J. (2006). *Orff Schulwerk today:nurturing musical expression and understanding*. New York: Schott Music Corporation.
- Frego, R. J. D. *The approach of Emilé Jaques Dalcroze* (http://www.allianceamm.org/resources_elem_Dalcroze.html, 25.04.2012 tarihinde erişildi).

- Froebel, F. W. A. (1827). *The education of man*. (çev. Josephine Jarvis, 1885). New York: A. Lovell & Company.
- Froebel, F. W. A. (1887). *Letters on the kindergarten*. (çev. Emilie Michaelis ve H. Keatley Moore, 1891), London: Swan Sonnenschein & Co.
- Galamian, I. (1962) *Principles of violin playing & teaching*. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur), (5. Basım), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl* (çev. Hasibe Kale). 1. Uluslar arası Yaşayan Kuramcılar Konferansı, M Akif Ersoy Üniversitesi Sürekli Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Burdur.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası* İstanbul: Metis yayınları.
- Gerstung, S. Developing confident learners through movement. <http://www.gerstung.us/equipment/gerstung.news/Developing%20Confident%20Learners%20through%20Movement.html>, 15.09.2012 tarihinde erişildi.
- Gilbert, A. G. Movement is key to learning. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20Education/gilbert.htm>, 16.09.2012 tarihinde erişildi.
- Gilbert, A.G. (2002). *Teaching the three R's through movement experiences*. USA, Bethesda: National Dance Education Organization
- Ging, M. C. Intermediate/ advanced ballet course, no. DNC 213002/311002 (<http://www2.cedarcrest.edu/syllabi/syllabi2008spring/DNC213002sPRING2008mcliffordging.pdf>, 16.02.2012 tarihinde erişildi)
- Glosbe Latince-Türkçe etimolojik sözlük, musa. <http://tr.glosbe.com/la/tr/musa>, 02.05.2013 tarihinde erişildi.

- Gruhn, W. (2004). Leo Kestenberg. *International Journal of Music Education*, vol 22(2), 103-129.
- Guindon, M. H. (2010). What is self-esteem? M. H. Guindon (ed.). *Self-esteem across the lifespan*. (ss. 3-24) İçinde. New York: Routledge.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Heaven, P. C. L. (2001). *The social psychology of adolescence*. England: Palgrave Publishers Ltd.
- Hewes, D. W. (1990). *American Froebelians and their understanding of Comenius*. Paper presented at the international standing conference for the history of education, (12th, August 23), Prague, Czechoslovakia, 1-15.
- Hicks, W.K. (1993). *An investigation of the initial stages of preparatory audiation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Temple University.
- Iravani, M R. ve Delfechresh, H. (2010). Effect of CAI on self-esteem of higher primary students. *Malaysia Journal of Educational Technology*, volume 10, number 2, 43-46.
- İnanç, B. Y., Bilgin M. ve Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim psikolojisi: çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- James, W. (1908). *The principles of psychology. vol. I*. New York: Henry Holt and Company.
- Jungmair, U. (2003). About the modeling characteristic of Orff Schulwerk. *Orff Schulwerk informationen*, 70, 60-65.

- Juntunen, M. L., Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind–body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, vol.3, no.2, 203-214.
- Kagan, J. ve Coles, R. (1972) *Twelve to sixteen: early adolescence*. New York: Norton.
- Kalyoncu, N. (2005). 20. Yüzyılın birinci yarısında Alman müzik eğitimi etkileyen başlıca oluşumlar ve okul müzik dersi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 25, sayı 1, 1-19.
- Kalyoncu, N. (2006) Türkiye’de Orff-Schulwerk uygulamaları/ Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 89-104.
- Kalyoncu, N. ve Öztürk, G. (2009). Türkiye’de 1980-2006 yılları arasında müzik eğitimi alanında yapılan doktora tezleri üzerine bir çalışma. 4. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu’nda sunulan basılmamış bildiri* (19-21 Ekim), Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (14. Basım), Ankara: Nobel Yayın.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London: Schott.
- Kerkovius, A. (2005). Orff Schulwerk - A creative approach to music education. *The Orff approach*. Australia: ANCOS, 3-4.
- Key, E. (1888). *The education of the child*. New York, London: The Knickerbocker Press.
- Kılınçer, Z. ve Dönmez, B. M. (2011). Müziğin Yunan mitolojisi ve batı kültürü içindeki algılanışı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, cilt 1, sayı 1, 101-113.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. (6 Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Küçük, D.P. (2011). Self-esteem and self-efficacy perception for music talent in children participating and not participating in music activities. *Elementary Education Online*. 10(2), 512-522.
- Lang, O. H. (1891). *Comenius: His life and principles of education*. New York: E. L. Kellogg & Co.
- Lansdown, R. ve Marjorie, W. (1991). *Your child's development: from birth to adolescence*. London: Frances Lincoln Limited.
- Lengborn, T. (1993). Ellen Key. *Prospects: the quarterly review of comparative education, International Bureau of Education*, vol. XXIII, no. 3/4, 825-837.
- Leung, L. M. (2007). *Improving migrant children's self-esteem through a language enhancement programme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University.
- London, P. (2004). Toward a holistic paradigm in art education. Monograph #1, USA: *Center for Art Education, Maryland Institute College of Art*.
- Lunz, M. (1991). Movement. H. Regner (ed.), *Music for children*, USA: Schott, 207-210.
- Mac Vannel, J. A. (1905). The educational theories of Herbart and Froebel. *Teachers College Record*, vol. VI, No. 4, 1-5.
- Malburg, S. (2012). *Arts integration in our schools: Why is music education important?* <http://www.brighthubeducation.com/teaching-elementary-school/11235-importance-of-music-education/>, 20.05.2013 tarihinde erişildi.
- Martin, F. (1953). *The eurhythmics of Jaques- Dalcroze*. <http://www.institute4jaques-dalcroze.com/pdf/The%20J-D%20Eurhythmics.F.Martin.pdf>, 10.09.2012 tarihinde erişildi.
- Maslow, A. (1982). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Maubach, C. (2005). Orff Schulwerk - contributions to contemporary education. *The Orff approach*. Australia: ANCOS, 12-14.
- MEB *Ergenlik*, <http://okulweb.meb.gov.tr/40/05/964130/Rehberlik%20D%C3%BCBCman/ergenlik%20d%C3%B6nemi.htm>, 05.02.2012 tarihinde erişildi.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merwe, V. S. (2010). *The effect of a dance and movement intervention program on the perceived emotional well-being and self-esteem of a clinical sample of adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pretoria: Pretoria University
- Monroe, P. (1914). *A brief course in the history of education*. London: Mc Millan Co.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. (çev. Anne E. George), New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1936). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu*. (çev. Güler Yücel, 1982). İstanbul: Sander Yayınları, 2. Baskı.
- Mruk, C. J. (2006). *Self esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self esteem*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Nacakçı, Z. (2006). *Çoklu zekâ kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orff, C. (1963). Orff- Schulwerk- past and future (çev. Margaret Murray, 2005). The Opening Speech of The Orff Institute in Salzburg, *The Orff approach*. Australia: ANCOS, 6-9.

- Oxford Dictionary of Dance. (2013). Eurhythmics. <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199563449.001.0001/acref-9780199563449-e-883?rskey=w8pHwZ&result=1>, 02.052013 tarihinde erişildi.
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, (genişletilmiş 2. Basım).
- Özeke, S. (2007). Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodaly yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 111-119.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk, A. (2006). Türkiye’de Orff- Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, cilt 1, sayı 2, 105-112.
- Patterson, M. P. (2011). *Movement and learning in lecture classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: Faculty of The Graduate School of Missouri University.
- Pennington, E. P. (2010). *Brain-based learning theory: The incorporation of movement to increase the learning of grammar by high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA: Liberty University, The Faculty of the School of Education.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İngiltere: University of Leicester, Faculty of Education and Continuing Studies.
- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri (15-16 Nisan, Adana, ss. 1-11) Adana: Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Platon (2010). *Devlet*. (çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Plummer, D. M. (2007). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Raynolds, J. W. *Music education and student self-concept: A review of literature.* <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm>, 10.05.2013 tarihinde erişildi.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt 11, sayı 63,
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci-yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Santrock, J.W. (2011). *Yaşam boyu gelişim*. (çev. Editörü Galip Yüksel),(13. basım),İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seepersad, K. (1994). *Republic of Trinidad and Tobago ministry of education primary school art, craft and music scheme of work*, Trinidad and Tobago, 1-65.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim, (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *American Educational Research Association*, vol.46, no.3 407- 441.
- Sırmalı, M. K. (2010). Ergenlik, http://www.doktorsitesi.com/yazi/361Ergenlik?a_id=8, 28.05.2010 tarihinde erişildi.
- Smith, M. K. (2012). Fredrich Froebel, <http://www.infed.org/thinkers/et-froeb.htm>, 11.05.2013 tarihinde erişildi.

- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, (çev. F. Çok, H. Ercan, vd.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Stevens, A. (2005). Stepping into music. *Primary music today*, issue 32, autumn 2005.
- Talbot, A. P. (2000). *An evaluation on the impact of adventure- based educational programs on the self esteem and academic achievement of adolescents at risk*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Long Beach: California State University
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi- yetişkinliğe ilk adım*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tokinan, B. Ö. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Hareket, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=hareket&ayn=tm>, 15.08.2010 tarihinde erişildi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşler, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. (cilt:V1, sayı:I), 60-84.
- Uşaklı, Hakan. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim v. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Vural, B. (2004). *İfade ve beceri dersleri için özel öğretim uygulamaları*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Welzel, A. K. (2005). In search of the sense and the senses: aesthetic education in Germany and the United States. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 39, No. 3., 102-114
- Wood, K. (2007). H. Reeves, K Milton & T. Spencer (Eds) , Mathematics: Essential for learning, essential for life (*Proceedings of the 21st Biennial Conference of The Australian Association of Mathematics Teachers*), Adelaide:AAMTInc. 404- 408.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*, (11. basım), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yun, G. K. (2011). *The Effects of a movement-based after-school music program on music underachievers' musical achievement, social development and self-esteem*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona: Arizona State University

EKLER

Ek 1

**T.C.
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.11.04 - 605.99 - 8552
Konu : Araştırma izni (Serem ACAY)

17 Mayıs 2011

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)**

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi,
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl
Millî Eğitim Müdürlükleri AK-GE Yönergesi
c) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.05.2011 tarihli ve
B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-496 sayılı yazısı,
d) Valiliği 16.05.2011 tarihli ve B.08.4.MEM.0.14.11.04-605.01-8481 sayılı onayı.

İlgi (c) yazınız gereği; Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Serem ACAY'ın, İlmiye
Merkez ilçeye bağlı [redacted], [redacted] İÖ, [redacted] İÖ, [redacted] İÖ, [redacted] İÖ ve [redacted] İÖ İkinci kademe öğrencilerine "Devrimin Yoluyla İşlenen Müzik Dersinin
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Başarı ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi" konulu araştırmasına
veri sağlamak için; ekli bulunan veri toplama araçlarını 31 Aralık 2011 tarihine kadar uygulaması istediği
ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun
görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formu birlikte
üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Form (1 adet)
- 2- Onay Örn. (1 adet)
- 3- Tez Önerisi (1 Adet / 20 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (3 adet / 21 sayfa)



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tatavkar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadoluhisari Sok.

Tel : 215 11 06 11 - 215 11 04
Fax : 215 44 85
Web :
E-Posta: arsis14@meb.gov.tr

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Yazışma Adresi

İletişim Adresi

Ek 2

Sayın veli,

“Devinim Merkezli İşlenen Müzik Dersinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezimin deneysel aşamasını kızınızın/ oğlunuzun öğrencisi olduğu ilköğretim okulunda gerçekleştireceğim.

Öğrencilerimle müzik derslerimizi bir yarıyıl boyunca sürdüreceğiz. Onlar hakkında genel bilgi sahibi olmak, müzik dersindeki başarı düzeylerini anlamak ve benlik saygısı düzeylerini öğrenebilmek amacıyla bu sürenin **başlangıcında** ve **sonunda** birkaç form doldurmalarını isteyeceğim. Yalnız, benlik saygısı sadece okuldaki müzik dersinde gözlemleyebileceğim bir süreç olmadığından, bu bilgilendirme yazısıyla birlikte size ulaştırdığım “Veli anketi”nde bulunan soruları cevaplamanız sizlerin de bu sürecin başında ve sonunda çocuğunuza ve bana yardımcı olmanız açısından son derece önemlidir.

Gerek geçen dönem (2010-2011 bahar dönemi) öğrencilerimizle yaptığım tanışma görüşmesinde, gerekse bu sene 19 Eylül itibariyle başladığımız derslerimiz esnasında kendilerinin bu çalışma için oldukça istekli oldukları tespit edilmişti. Ben de ilgilerini çekecek, onları sıkmayacak aktivitelerle derslerimi zenginleştirmeyi planlamaktayım.

Deneysel süreçle ilgili gerekli tüm izinler yetkili makamlardan alınmakla birlikte; kızınızın/ oğlunuzun 18 yaşından küçük olması sebebiyle, sizin de veli olarak çocuğunuzun bu çalışmaya katılımını desteklemenize ihtiyacımız vardır. Bu yüzden “veli anketi”ni cevaplamanızın yanı sıra, zarfın içinde bulacağınız “izin dilekçesini” imzalamanızı da rica ediyorum.

Bilgilendirme yazısını okumaya zaman ayırdığınız ve anketi doldurup dilekçeyi imzaladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Senem ACAY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğt. Böl.
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Tarih

...../...../2011

Velisi bulunduğum kızım/oğlum.....'ın
“Devinim Merkezli İşlenen Müzik Derslerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarı
ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin deneysel sürecinde
A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Arş. Gör. Senem ACAY tarafından
yürütülecek olan müzik derslerine katılmasına izin veriyorum.

Ad-Soyad/İmza

Ek 3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1- Adınız, Soyadınız:

2- Cinsiyetiniz

☐ Kız

☐ Erkek

3- Ailenizin aylık geliri (yaklaşık olarak):

☐ 500- 1.000 TL.

☐ 1.100- 1.500 TL.

☐ 1.600- 2.000 TL.

☐ 2.100 TL. ve üstü

4- Anne ve babanız:

☐ Birlikte

☐ Birlikte değil

5- Anne ve babanız:

☐ İkisi de hayatta değil

☐ Anne hayatta

☐ Baba hayatta

☐ İkisi de hayatta

6- Annenizin eğitim durumu:

☐ Okur- yazarlığı yok

☐ Okur- yazar

☐ İlkokul mezunu

☐ Ortaokul mezunu

☐ Lise mezunu

☐ Üniversite mezunu

☐ Lisansüstü mezunu

7- Anneniz:

☐ Çalışıyor

☐ Çalışmıyor

8- Babanızın eğitim durumu:

- ☐ Okur- yazarlığı yok
- ☐ Okur- yazar
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise mezunu
- ☐ Üniversite mezunu
- ☐ Lisansüstü mezunu

9- Babanız:

- ☐ Çalışıyor
- ☐ Çalışmıyor

10- Kaç kardeşsiniz?

- ☐ Kardeşim yok
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 3ten fazla

11- Kardeşleriniz arasında kaçınıcı sırada doğdunuz?.....**12- Sınıfınızda *yakın arkadaşım* diyebileceğiniz kaç arkadaşınız var?.....****13- Karşı cinsten arkadaşlarınız var mı?**

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

14- Okul dışında hangi etkinliklerde görev alıyorsunuz?

- ☐ Görev almıyorum
- ☐ Satranç kulübü
- ☐ Spor aktiviteleri
- ☐ Sanatsal çalışmalar
- ☐ Başka (lütfen yazınız).....

15- Dans eğitimi aldınız mı/ alıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

16- Bir önceki soruda cevabınız “Evet” ise, hangi tür dans eğitiminiz var?

☐ Bale

☐ Modern Dans

☐ Halk Dansları

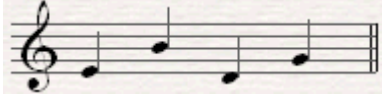
☐ Oryantal

☐ Hip hop- break dans

☐ Diğer (lütfeñ belirtiniz).....

Ek 4**Adı- Soyadı:****Sınıfı:****BAŞARI TESTİ****I. BÖLÜM (MÜZİKSEL BİLGİLERİ ANLAMA)**

1. “Mi-sol-si-re” sesleri, sırasıyla aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru yerlerine yazılmıştır?

a)  b) 

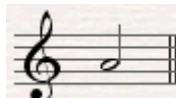
c)  d) 

2. 

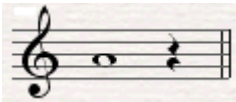
Yukarıdaki dizeğe yazılan sesler, sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

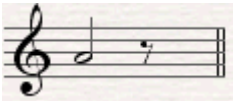
- a)re- la- fa- do¹ b)si- la- fa- do² c)fa- re- la- do¹ d)re- la- mi- do²

3. “Yarım vuruş”a denk gelen notanın bulunduğu seçeneği işaretleyiniz!

a)  b)  c)  d) 

4. “Bir vuruş”a denk gelen nota ve sus işareti aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

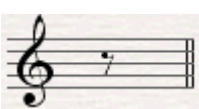
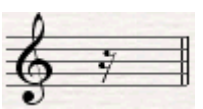
a)  b) 

c)  d) 

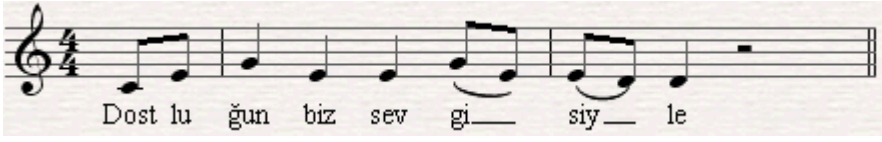
5.  Yandaki resimde görülen elma bir vuruşa denk gelen “dörtlük” nota değerini ifade etmektedir. Buna göre, aşağıdaki seçeneklerin hangisi “onaltılık” nota değerine denk gelmektedir?

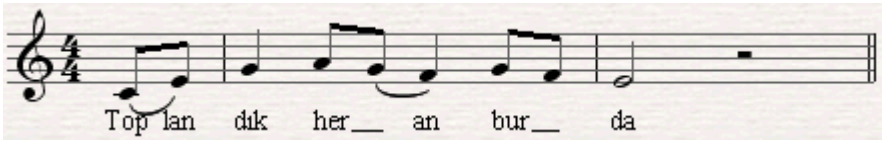
a)  b)  c)  d) 

6. “Onaltılık” sus işaretinin bulunduğu seçeneği işaretleyiniz!

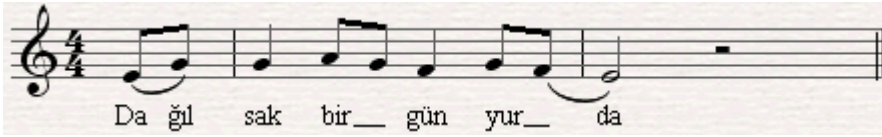
a)  b)  c)  d) 

7. “Hece bağı” aşağıdaki ezgi parçalarının hangisinde doğru yere konmuştur?

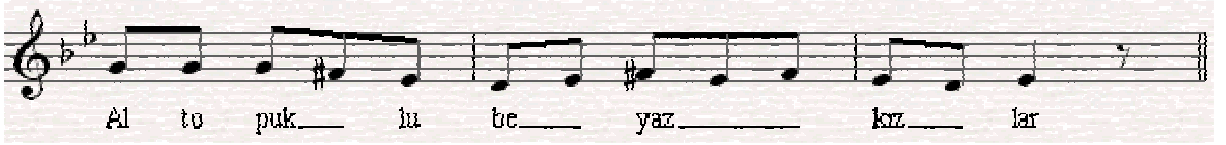
a) 

b) 

c) 

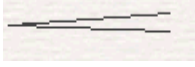
d) 

8.

Yukarıdaki türküde kaç yerde hece bağı kullanılması gerekir?

- a) 8 b) 6 c) 10 d) 12

18. Bir ezginin altında  işaretini gördüğümüz zaman ne yapmamız gerekir?

- a) Sesimizin gürlüğüne yavaş yavaş azaltmalıyız.
- b) Ezginin temposunu hızlandırmalıyız.
- c) Ezginin temposunu yavaşlatmalıyız.
- d) Sesimizin gürlüğüne yavaş yavaş artırmalıyız.

19. Zeybek türküleri ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Yurdumuzun Doğu Anadolu Bölgesi'ne ait türkülerdir.
- b) Yurdumuzun Ege Bölgesi'ne ait türkülerdir.
- c) Genellikle 7/8 lik ölçü sayısı ile yazılmışlardır.
- d) Çok hızlı bir tempoda çalınıp söylenirler.

20. Aşağıdakilerden hangisi Karadeniz türkülerinin en belirgin özelliklerindendir?

- a) Çok yavaş bir tempoda çalınır, söylenir.
- b) Genellikle piyano ile çalınırlar.
- c) Genellikle çok hızlı çalınır, söylenir ve neşeli bir havası vardır.
- d) Karadeniz türkülerinde halk oyunları oynanmaz.

21. Çok sayıda yaylı çalgı (keman, viyola, viyolonsel, kontrabas), üfleme çalgısı (yanflüt, obua, klarinet, vb.), vurma çalgısı ve diğer bazı çalgılardan oluşan müzik topluluğuna ne ad verilir?

- a) Senfoni Orkestrası b) Jazz Band c) Bando d) Mehter Takımı

22. Antonio Vivaldi hangi müzik türünün bestecisidir?

- a) Pop Müzik b) Klasik Batı Müziği c) Türk Sanat Müziği d) Türk Halk Müziği

23. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi kanonla ilgilidir?

- a) Şarkıların neşeli söyleneceğini gösterir.
- b) Basit bir çokseslilik türüdür.
- c) Şarkıların hızlı çalınacağını gösterir.
- d) Koronun diğer ismidir.

24. Bir şarkının kanon olabilmesi için en az kaç grup tarafından birlikte söylenmesi gerekir?

- a) 2 b) 1 c) 3 d) 4

25. “Müzik eserini oluşturan en önemli temel taşı ve en küçük form ögesidir.” Bu cümleyle aşağıdakilerden hangisi tanımlanmaktadır?

- a) Cümle b) Motif c) Kelime d) Nota

26. “Bir bölümlü şarkı formunu oluşturan iki müzik cümlesinin birincisi....., ikincisi ise.....cümlesidir.” Boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- a) Sevinç- Soru b) Ünlem- Hayret c) Ünlem- Cevap d) Soru- Cevap

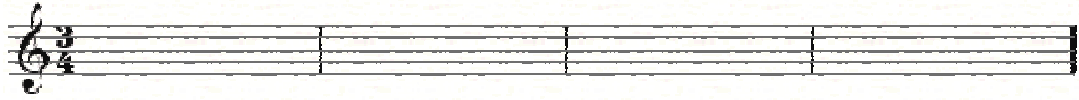
II. BÖLÜM
(MÜZİKSEL ALGILAMA ve TEŞHİS ETME)

1. Dinlediğiniz türkülerin içinde “Karadeniz Bölgesi”ne ait olanı kaçınıcı sırada çalındı?
a) 1. sırada b) 2. sırada c) 3. sırada d) 4. sırada
2. Dinlediğiniz türkülerin içinde Bolu yöresine ait olanı sizce kaçınıcı sırada çalındı?
a) 1. sırada b) 2. sırada c) 3. sırada d) Çalınmadı
3. Dinlediğiniz müzik eserinin türü nedir?
a) Klasik Batı Müziği b) Arabesk Müzik c) Pop Müzik d) Geleneksel Türk Sanat Müziği
4. Dinlediğiniz ezgilerden kaçınıcı sıradakinin ölçü sayısı 5/8’liktir?
a) 2.sıradakinin b) 4. sıradakinin c) 5. sıradakinin d) 6. sıradakinin
5. Dinlediğiniz ezgilerden kaçınıcı sıradakinin ölçü sayısı 6/8’liktir?
a) 1. sıradakinin b) 3. sıradakinin c) 4. sıradakinin d) 6. sıradakinin
6. Dinlediğiniz müzik eserinin türü aşağıdakilerden hangisidir?
a) Klasik Batı Müziği
b) Arabesk
c) Pop müzik
d) Caz
7. Dinlediğiniz müzik eserinin bestecisi kim olabilir?
a) Kayahan
b) Louis Armstrong
c) Antonio Vivaldi
d) Muammer Sun
8. Dinlediğiniz müzisyen hangi müzik türüne ait eserler seslendirmektedir?
a) Klasik Batı Müziği b) Türk Halk müziği c) Pop müzik d)Caz
9. Dinlediğiniz eserlerden “Çoksesli Çağdaş Türk Müziği” türüne ait olanı sizce kaçınıcı sırada çalındı?
a) 1. sırada b) 3. sırada c) 4. sırada d) 5.sırada

III. BÖLÜM

(MÜZİKSEL BİLGİLERİN UYGULANMASI)

1. Aşağıda gördüğünüz boş dizeğe, öğrendiğiniz notaları ve nota değerlerini kullanarak ve dizek başında belirtilen ölçü sayısına uygun olarak kendi oluşturduğunuz bir ezgi yazınız!



2. Aşağıda gördüğünüz boş dizeğe, öğrendiğiniz notaları ve nota değerlerini kullanarak ve dizek başında belirtilen ölçü sayısına uygun olarak kendi oluşturduğunuz bir ezgi yazınız!



3. Aşağıda verilen sözcük grubu için uygun bir ritim eşliği yazınız!

Ankara Karaman Kayseri Dalaman Göreme'de kalırım Adana'ya varamam



4. Aşağıda gördüğünüz marş için uygun bir ritim eşliği yazınız!

İs tik lâl gi neş gi bi Hür al nım da pa rıl dar

Nab zım da a teş gi bi Fa tih ler den bi rkan var_____ A

ta'm sen rahat u yu_____ Yol cu su yuz biz hür ri ye tin_____ A

ta'm sen rahat u yu_____ Yol cu su yuz cınđu ri ye tin

Ek 5**COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİ**
YÖNERGE

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Kişisel bilgileriniz ve vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmacı tarafından bilinecek ve sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

AD SOYAD:

SINIF/NO:

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam. |
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ☐ | ☐ | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| ☐ | ☐ | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |
| ☐ | ☐ | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur. |
| ☐ | ☐ | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| ☐ | ☐ | 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum. |
| ☐ | ☐ | 9. Anne ve babam duygularımı genellikle dikkate alır. |
| ☐ | ☐ | 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim. |
| ☐ | ☐ | 11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede). |
| ☐ | ☐ | 12. Kendim olabilmek oldukça zor. |
| ☐ | ☐ | 13. Hayatımdaki her şey karmakarışık. |
| ☐ | ☐ | 14. Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler. |
| ☐ | ☐ | 15. Kendimi değersiz görüyorum. |
| ☐ | ☐ | 16. Pek çok kere evden ayrılmayı, kaçmayı istemişimdir. |
| ☐ | ☐ | 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim. |
| ☐ | ☐ | 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim. |
| ☐ | ☐ | 20. Anne - babam beni anlıyor. |
| ☐ | ☐ | 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor. |
| ☐ | ☐ | 22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor. |
| ☐ | ☐ | 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım. |
| ☐ | ☐ | 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz) |
| ☐ | ☐ | 26. Hiçbir şey için kaygı duymam. |
| ☐ | ☐ | 27. Kendimden oldukça eminim. |
| ☐ | ☐ | 28. Sevecen birisiyim, başkaları tarafından kolayca sevilirim. |
| ☐ | ☐ | 29. Anne ve babamla birlikte oldukça hoş ve neşeli vakit geçirmekteyiz. |
| ☐ | ☐ | 30. Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum. |
| ☐ | ☐ | 31. Keşke daha küçük olsaydım. |
| ☐ | ☐ | 32. Her zaman yapılması gerekeni, doğru olanı yaparım. |
| ☐ | ☐ | 33. Okulda başarılarımla gurur duymaktayım. |
| ☐ | ☐ | 34. Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli. |
| ☐ | ☐ | 35. Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım. |
| ☐ | ☐ | 36. Hiçbir zaman mutlu olmam. |

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğimin en iyisini yapıyorum. |
| ☐ | ☐ | 38. Genellikle kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 39. Oldukça mutluyum. |
| ☐ | ☐ | 40. Oyunu kendimden daha küçüklerle oynamayı tercih ederim. |
| ☐ | ☐ | 41. Tanıdığım herkesi seviyorum. |
| ☐ | ☐ | 42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım. |
| ☐ | ☐ | 43. Kendimi anlayabiliyorum. |
| ☐ | ☐ | 44. Evde hiç kimse bana fazla ilgi göstermiyor. |
| ☐ | ☐ | 45. Hiç bir zaman azar işitmem. |
| ☐ | ☐ | 46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim. |
| ☐ | ☐ | 47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararında ısrar edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 48. Cinsiyetimden (erkek ya da kız olmaktan) memnun değilim. |
| ☐ | ☐ | 49. Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum. |
| ☐ | ☐ | 50. Hiç bir zaman utanmam. |
| ☐ | ☐ | 51. Sık sık kendimden utandığımı hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 52. Arkadaşlarım sık sık beni kızdırır, dalga geçerler. |
| ☐ | ☐ | 53. Her zaman doğruyu söylerim. |
| ☐ | ☐ | 54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olamadığımı hissettiriyor. |
| ☐ | ☐ | 55. Bana ne olacağı hiç umurumda değil. |
| ☐ | ☐ | 56. Başarısız bir insanım. |
| ☐ | ☐ | 57. Azarlandığımda kolayca bozulurum. |
| ☐ | ☐ | 58. Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim. |

Ek 6**Re: kitaptan alıntı yapmak**

Wednesday, May 29, 2013 4:50 PM

From:

"Nihat TUNA" <nihat@iletisim.com.tr>

[Add sender to Contacts](#)**To:**

"senem acay" <senemacay@yahoo.com>

Kaynak göstererek bahsettiğiniz alıntıyı yapabilirsiniz Senem Hanım...

İyi dileklerle,

Nihat Tuna

To: nihat@iletisim.com.tr**Sent:** Wednesday, May 29, 2013 4:30:01 PM**Subject:** kitaptan alıntı yapmak

Merhabalar,

doktora tezimde İsmail Yerguz tarafından Fransızca'dan çevirisi yapılmış bir kitaptan alıntı yapmak istiyorum. Kitabın ismi:Kendine Saygı, yayın yılı:2001, almak istediğim tablo sayfa 15'te, tablonun başlığı: *Benlik saygısının günlük yaşamdaki görünümleri*. Bununla ilgili prosedür hakkında bilgilendirirseniz sevinirim.

Senem ACAY

Ek 7**DENEY GRUBU DERS PLANLARI****MÜZİK DERS PLANI 1. HAFTA**

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Algı ve Bilgilenme Dinleme, Söyleme, Çalma
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. Öğrendiği notaları seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Do ¹ - do ² arasındaki notalar
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Devinme, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, anlatım, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, insan sesi, yazı tahtası, nota isimlerinin yazılı olduğu kağıtlar, büyük çalışma kağıtları ve kalemler, onar metre uzunluğunda 5 parça ip, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik Sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, onar metrelik iplerin porte oluşturacak şekilde yere serilmesi, “Neşeli Günler” adlı şarkının sözlerinin tahtaya yazılması.
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Öğrencilere 1’den 8’e kadar numaralar verilir ve ikişer kişilik sekiz grup elde edilir. Öğrencilerden merdiven basamaklarını düşünmeleri istenir. 1. grup merdivenin en alt, 8. grup en üst basamağı olacak ve basamaklar en alttakinde kalın ses olacak ve yukarıya doğru çıktıkça incelemek şeklinde oluşturulacaktır. Buna göre her gruptan kendi basamaklarını ve bulundukları basamaktaki ses kalınlığını temsil edecek şekilde bir duruş belirlemeleri istenir.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+ 25 dak.)	*Oluşturulan 8 gruba nota isimleri verilir (do ¹ grubu, sol grubu gibi). *Her grup, isimlerine göre öğretmen tarafından çizgi (ip) ve aralıklara yerleştirilir ve kendilerine ait bir hareket uydurmaları istenir (bu aşamada öğrenciler, dizekte bulundukları yere uygun hareketler bulacaklardır. Örn: re notası, mi notasından aşağıda yer almaktadır. Hareket buna uygun olacaktır). *Do ¹ den do ² ye kadar gam oluşturacak şekilde her grup sırasıyla hareketini yaparken bir taraftan da notanın ismini söyler. *Öğretmen kemanyla do ¹ - do ² arasındaki sesleri çalarken tüm öğrenciler birlikte bir yandan notaları isimleri ve sesleriyle seslendirirler, bir yandan da tüm grupların devinimlerini yaparlar. *Her grup seslendirdiği ve devinimle canlandırdığı notayı ipteki konumundan yararlanarak tahtadaki dizekte gösterir. *“Neşeli Günler” adlı şarkı öğretmen tarafından kemanla çalınarak öğrencilere kulaktan öğretilir. *“Neşeli Günler” adlı şarkı öğretmen tarafından çalınırken öğrencilerden serbest devinimlerle eşlik etmeleri istenir. *Öğrenciler dört gruba ayrılırlar, büyük çalışma kağıtları ve her grup için ayrı nota isimlerinin yazılı olduğu kağıtlar(nota isimleri dört grup bir araya geldiğinde anlamlı bir bütün oluşturacaktır) dağıtılır. *Her grup, büyük çalışma kağıtlarına dizik çizerek dağıtılan kağıtlarda isimleri yazılı olan notaları bu dizik üzerinde gösterir. *Öğrenciler, dizik üzerinde gösterdikleri notaları devinime dönüştürürler, devinimlerini notaları seslendirerek arkadaşlarına sunarlar. *Öğretmen tarafından gruplara yönelik düzeltmeler yapılır, sözlü dönütler verilir ve her grup alkışlanır. *Öğrenciler do ¹ - do ² arasındaki notaları defterlerine yazarlar.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Öğretmenin ismini söylediği notayı dizeğe yerleştirilmesi istenir. *Dizek üzerinde gördüğü notayı seslendirmesi istenir.

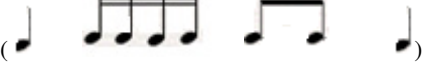
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Her öğrenci en az bir notayı devinimle gösterir, do ¹ - do ² arasındaki notaları seslendirir. Ders sonunda her öğrenci kendisinin ve arkadaşlarının yaptığı devinimleri de hatırlayarak do ¹ - do ² arasındaki notaları defterine yazar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Gruplar isimlerini gördükleri notaları devinime dönüştürürler, devinimini yaptıkları notaları seslendirirler ve dizek üzerinde gösterirler.
ÖDEV (2 dak.)	*Bütün öğrenciler bugün derste yaptıklarını defterlerine not edecekler, anne- babalarına derste yaptıkları çalışmalardan bahsedeceklerdir. *Dağıtılan çalışma kağıtlarında yazılı ezgideki notaların altına nota isimlerini yazacaklardır.

MÜZİK DERS PLANI 2. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır
KONU BAŞLIĞI	Onaltılık notalar
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Beden çalgıları, org, insan sesi, yazı tahtası, büyük kartonlar ve kalemler, müzik defteri, sözcük gruplarının yazılı olduğu çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Konsantrasyon sağlama amaçlı ritim oyunu oynanır: Daire şeklinde otururken öğretmen elleriyle yere vurarak bir vuruşluk nota değeri çalar, öğrencilerden kendisinin yaptığı vuruşları yankı gibi tekrar etmelerini ister. Aynı çalışma yarım ve çeyrek vuruşlarla da yapıldıktan sonra; öğretmen basit ritim kalıpları oluşturur ve bir öğrenciyle göz kontağı kurarak çalar. Böylece sıra göz kontağı kurduğu öğrenciye geçer, o da aynı şekilde bir arkadaşıyla göz kontağı kurar ve bu şekilde tüm öğrenciler oyuna dahil olurlar. Öğretmenle yeniden göz kontağı kurulduğunda öğretmen tarafından ritim kalıbı değiştirilir ve yeni kalıp üzerinden oyuna devam edilir.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+20 dak.)	*Öğretmen bir taraftan “1*, 1, 1, 1” şeklinde komutlar verirken bir yandan da ellerini ya da ayaklarını kullanarak ritim vurur, öğrencilerden yaptıklarını tekrar etmelerini ister *(1= 1 vuruştur). *Öğrenciler bir vuruşu belli bir hareketle devamlı çalarlarken öğretmen ellerini önce yarım sonra da çeyrek nota değerine göre çalar ve birkaç kez tekrar eder. *Öğrencilere, çaldıkları her bir nota değerinin içerisine öğretmenin çaldığı nota değerinden kaç tanesinin sığırdığı sorulur. *Öğretmenin komutuna göre, nota değerleri çeşitli beden çalgılarıyla tüm öğrenciler tarafından birlikte çalınır. *Öğretmen bir, yarım ve çeyrek vuruşluk nota değerlerinden oluşan bir ritim cümlesini orgla çalarken, öğrenciler mekanda serbest devinimlerle nota değerlerini canlandırırlar. *Öğrenciler dört gruba ayrılırlar ve her gruba üzerinde ikişer söz dizisi yazılı olan birer çalışma kağıdı dağıtılır. *Gruplardan söz dizilerini birkaç kez arka arkaya söylemeleri ve söylerken hangi nota değerine denk geldiğini hissediyorlarsa ona uygun şekilde devinime dönüştürmeleri ve nota değerlerini sembolize ederek büyük çalışma kağıtlarına çizmeleri istenir. *Ardından nota değerleri, öğretmen tarafından müzik yazısıyla tahtada gösterilir. *Öğrenciler nota değerlerini müzik yazısıyla defterlerine yazarlar.

DEĞERLENDİRME (17 dak.)	*Tahtaya yazılan notanın değerinin ne olduğu sorulur. *Beden perküsyonuyla vurulan nota değerinin ne olduğu sorulur. *Beden perküsyonuyla vurulan nota değerini tahtada göstermesi istenir. *Tahtada gördüğü nota değerini beden perküsyonuyla çalması istenir. *Öğretmenin söylediği nota değerlerini beden perküsyonuyla çalması istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bugün öğrendiği nota değerlerini defterinde dizek üzerinde gösterir, her öğrenci en az bir nota değerini beden perküsyonuyla seslendirir, devinimle canlandırır, tahtada gösterir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Tüm sınıf birlikte nota değerlerine göre ritim tutarlar, nota değerlerini kendilerince sembolize ederler, devinimlerle canlandırırlar.
ÖDEV (3 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci kendisinin ya da grubuyla birlikte oluşturduğu devinimi anne- babası için tekrarlayacaktır. *Gruplar, grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek kendi arasında derste yaptıkları grup çalışmalarına benzer çalışma yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı). *Her öğrenci öğretmenin dağıttığı çalışma kağıtlarındaki sözcük / sözcük grubunun altına nota değerlerini yazacaktır. *Her öğrenci çeşitli materyallerden kendi ritim çalgısını yapıp bir sonraki derse getirecektir.

MÜZİK DERS PLANI 3. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel yaratıcılık
KAZANIMLAR	Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.
KONU BAŞLIĞI	Benim ritim kalıbım
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Beden çalgıları, keman, öğrenciler tarafından yapılan ritim çalgıları, yazı tahtası, büyük çalışma kağıtları ve kalemler, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 2/4'lük ölçüde "Davulcu" şarkısının yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Öğrencilere öğretmen tarafından oluşturulan bir tekerleme ezberletilir ve yine öğretmen tarafından oluşturulan eşlik öğretilir. Öğrenciler bir yandan tekerlemeyi söylerken, diğer yandan da ellerini çarparak tekerlemeye ritim eşliği yaparlar. Bir gün karga kasabaya varmış () Peyniri görmüş gagasına almış Uçmuş uçmuş bir ağaca konmuş

DERSİN İŞLENİŞİ (25+20 dakika)	*"Davulcu" şarkısı öğretmen tarafından kemanla çalınır, öğrenciler şarkıyı kulaktan öğrenirler. *Öğrencilere bir çalgı, örneğin davul olsalar, şarkı çalınırken ya da söylenirken nasıl eşlik edebilecekleri sorulur. *Öğrencilerden, istenen durumu zihinlerinde canlandırarak, şarkı öğretmen tarafından kemanla çalınırken adımlarıyla şarkıya eşlik etmeleri istenir. *Öğrenciler dört gruba ayrılırlar, gruplardan devinimlerini de göz önünde bulundurarak şarkıya uygun bir ritim eşliği yazmaları istenir. *Üç grup şarkıyı söylerken bir grup, oluşturdukları ritim eşliğini kendi yaptıkları ritim çalgılarıyla seslendirirler ve aynı zamanda devinimle eşlik ederler. *Bütün grupların performansı izlendikten sonra alkışlanır, ardından öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir.
	*Gruplara büyük çalışma kağıtları dağıtılır ve oluşturdukları ritim eşliğini yazmaları istenir (öğretmenin yönergeleri yardımıyla). *Grupların yazdığı ritim eşlikleri tahtaya asılır. *Öğretmen şarkıyı kemanaıyla çalarken tüm öğrenciler birlikte ritim çalgılarıyla tahtada yazılı ritim eşliklerini seslendirirler. *Öğrenciler şarkıyı ve ritim eşliklerini defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Her öğrenci, oluşturulan ritim eşliklerinden birini kendi ritim çalgısıyla çalar, Davulcu şarkısını ve ritim eşliğini defterine yazar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler tahtada yazılı olan şarkıya eşlik olarak bir ritim kalıbı yazar, ritim çalgılarıyla seslendirir ve buna uygun devinimler üretirler.
DEĞERLENDİRME (15 dak.)	*Şarkıya uygun ritim eşliğini ritim çalgısıyla çalması istenir. *Şarkıya uygun ritim eşliğini devinime dönüştürmesi istenir. *Ritim çalgısıyla çaldığı ve devinimle gösterdiği ritim eşliğini müzik yazısıyla yazması istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci kendisinin ya da grubuyla birlikte oluşturduğu devinimi anne-babası için tekrarlayacaktır. *Gruplar, grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek öğretmen tarafından dağıtılan kağıtlarda yazılı bir okul şarkısına (Puhu Kuşu) ritim eşliği yazacak, ritim çalgılarıyla eşlik yapacak ve bunlara uygun devinimler üreteceklerdir (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı).

MÜZİK DERS PLANI 4. HAFTA (4. 1.)

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Yaratıcılık Dinleme, Söyleme, Çalma Müziksel Algı ve Bilgilenme
KAZANIMLAR	Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Benim eserim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, beden çalgıları, insan sesi, yazı tahtası, büyük kartonlar ve kalemler, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtadaki dizeğin sekiz ölçüye bölünmesi, dördüncü ölçüye iki vuruşluk sol, sekizinci ölçüye iki vuruşluk do ¹ yazılması
	*Ödev kontrolü

GİRİŞ (10 DAK.)	*Temel ısınma egzersizleri ve nota/ ritim çalışması yaptırılır: öğrenciler öğretmen tarafından söylenen nota ismine ve nota değerine uygun devinim üretirler (bir vuruşluk re, yarım vuruşluk la, gibi)
DERSİN İŞLENİŞİ (30+30 dak.)	*Öğrencilere 1'den 4'e kadar numaralar verilerek 4 grup elde edilir. *Öğretmen tarafından her gruba bir duruş gösterilir (1.grup: ayakta baş ve kollar sarkaç pozisyonunda; 2. grup: yerde oturmuş; 3. grup: dizler kırık şekilde ayakta ve kollar avuç içleri yukarıya dönük şekilde öne uzanmış; 4. grup: dizleri birlikte kırarak yerde oturmuş. Dördüncü gruba devinimlerini yerde bitirmeleri gerektiği hatırlatılır. Her grup, devinimi bir önceki grubun bitirdiği yerden alıp devam edecektir.) *Her grubun kendi duruşuna üç yeni duruş daha eklemesi ve bu duruşlar arasında geçiş sağlamaları istenir (duruşlar; pozlar halinde durağan değil, dans devinimleri gibi akıcı olmalıdır.) *Öğretmen, gruplardan devinimlerini ritmik hale getirmelerini ister (her hareket eşit sürede olmayacaktır, kısa ve uzun hareketler olmalıdır. Bunlar ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri göz önünde bulundurularak üretilmektedir.) *Grupların yaptığı devinimler birbiri ardı sıra izlenir ve sözlü dönüt verilir, devinimler gruptan gruba aktarılacak şekilde düzenlenir. *Gruplar, devinimleriyle öncül ve ardıl cümleleri oluşturmaları amacıyla birleştirilerek (1. grup ile 2. grup ve 3. grup ile 4. grup), iki ana grup haline dönüştürülürler (öncül cümleyi oluşturan devinimler dominantta, ayaktaki bir duruşta sonlanacak; ardıl cümleyi oluşturan devinimler ise tonik/ karar sesinde, yerde bitecektir.) *D Devinimler ritmik hale getirildikten sonra öğrenciler, kendi devinimlerini diğer gruptaki arkadaşlarına öğretirler, böylece her öğrenci bütün devinimleri öğrenir. *Grupların devinimleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde (mekanın kullanımı, hareketlerin süresi göz önünde tutularak), öğretmen tarafından sıraya konur, bütün öğrenciler birlikte küçük bir koreografi çerçevesinde devinmiş olurlar. *Öğretmen tarafından yaptıkları çalışma özetlenir, tek bir duruştan yola çıkarak bütünsel, anlamlı bir "devinim cümlesi" oluşturdukları anlatılır (1. grubun devinimleri öncül; 2. grubun devinimleri ardıl cümle). *Öğretmen, öğrencilere devinimlerle yaptıkları bu çalışmanın müzik için de geçerli olduğunu söyler, tek başına durağan görünen bir notanın farklı ritimlerle ve diğer notaların yanında kullanılmasıyla önce motifler, daha sonra cümleler ve daha da gelişerek birbirinden bağımsız ve farklı yüzlerce ezgi oluşturulabileceğinden bahseder. *Öğretmen öğrencilerden devinimlerini tekrar etmelerini ister, onlar devinimlerini yaparken öğretmen de devinimlerin mekansal ve ritmik yapılarına uygun olarak kemanyla doğaçlama ezgiler çalar. Öğrencilere; kendilerinin devinimlerle, öğretmenin de onların devinimlerinden yola çıkarak "kendi müzik eserleri"ni oluşturduklarını söyler. *İlk derste belirlenen dört gruba büyük çalışma kağıtları dağıtılır. *Her grup çalışma kağıtlarına dizek çizer, sol anahtarını yerine yazdıktan sonra 2/4 işaretini de yazmaları ve dizeği sekiz ölçüye bölmeleri söylenir. *Gruplardan dördüncü ölçüye iki vuruşluk sol ve sekizinci ölçüye iki vuruşluk do¹ yazmaları istenir. *Bu ipuçlarını ve yaptıkları devinim basamaklarını (birbiriyle bağlantılı, anlamlı hareketler) göz önünde bulundurarak; öğrendikleri nota değerlerinden dörtlük (bir vuruş) ve sekizlik (yarım vuruş) nota değerlerini ve do¹- do² arasındaki notaları kullanarak, verilen ölçüye de uygun olmak şartıyla iki ölçülük bir motif yazmaları istenir.
DEĞERLENDİRME (8 dak.)	*Öğretmenin dağıttığı çalışma kağıtlarında yazılı olan basit ezgilerde, ezginin yürüyüşünü bozan öğeleri bulması istenir. *Yazacakları motifin ritmik ve melodik açılarından nasıl bir seyir izleyebileceği (devinimlerini göz önünde tutarak) sorulur.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler en az bir duruş bulur ve bunu başka duruşlarla birleştirerek akıcı devinimlere dönüştürür.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Devinimlerini birleştirerek küçük bir dans cümlesi oluştururlar, kendi müzik motiflerini yazarlar.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci 2/4'lük ölçüde, iki ölçülük en az bir motif yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 5. HAFTA (4.2)

Süre	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Yaratıcılık Dinleme, Söyleme, Çalma Müziksel Algı ve Bilgilenme
KAZANIMLAR	Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Benim eserim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, beden çalgıları, insan sesi, yazı tahtası, büyük kartonlar ve kalemler, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtadaki dizeğin sekiz ölçüye bölünmesi, dördüncü ölçüye iki vuruşluk sol, sekizinci ölçüye iki vuruşluk do ¹ yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır ve nota/ritim oyunu oynanır: daire şeklinde yere oturulur, bir ebe seçilir, ebeden adı ve değeri söylenen notayı daire etrafında dolaşırken (“yağ satarım bal satarım” oyununda olduğu gibi, ancak iki adımda bir durarak) devinime dönüştürmesi istenir. Ebe devinimlerini yaparken kime dokunursa o kişi yeni ebe olur.
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 25 dak.)	*Öğrencilere bir önceki derste yaptıkları çalışmayı hatırlatmak amacıyla sınıfça yaptıkları devinimleri tekrarlamaları istenir. *Her gruba bir önceki derste üzerinde çalışmaya başladığı büyük kağıtlar dağıtılır ve önceki derste yazdıkları motive, ritmik ve melodik bütünlüğü bozmadan iki ölçülük bir motif daha eklemeleri istenir. *Öğrencilere dördüncü ölçüye neden “sol” ve sekizinci ölçüye neden “do ¹ ” yazıldığı açıklanır. Birkaç küçük örnek kemanla çalınarak, bu açıklama anlaşılır hale getirilmeye çalışılır ve bu süreçle ilgili “karar sesi, bitiş, cevap cümlesi” kavramlarını da düşünerek tamamlarlar. *Ezgiler üzerinde öğretmen tarafından son düzeltmeler yapılır. *Grupların yazdığı ezgiler tahtaya asılır ve öğrenciler öğretmenin kemani eşliğinde solfej yaparlar. *Eserleri çalınıp söylendikten sonra, her gruba öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir. *Öğrenciler gruplarıyla birlikte oluşturdukları kendi eserlerini defterlerine yazarlar.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Kendi eserlerini oluştururken nelere dikkat ettikleri sorulur. *Yazdıkları eserlerin solfejini yapmaları istenir. *Yazdıkları eserleri devinime dönüştürmeleri istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Oluşturduğu ezgiyi defterine yazar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Kendi devinimlerini ve ezgilerini oluştururlar, oluşturdukları ezgilerin solfejini yaparlar.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Okulda yazdığı ezgiye söz yazacaktır. *Gruplar grup elemanlarından birisinin evinde bir araya gelerek (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı), 2/4’lük ölçüde, sekiz ölçülük başka bir ezgi oluşturacaklardır.

MÜZİK DERS PLANI 6. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Hece bağı
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri, hece bağının kullanıldığı şarkı ve türküler, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, derste işlenecek şarkının tahtaya yazılması (Dostluk şarkısı)
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde ayakta dururken herkesin sırayla kendi ismini söyleyip devinmesi istenir. İlk hece için iki ya da üç devinim üretilecek; böylece heceyi devinimlerle bağlamış olacaktır.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+30 dak.)	*Öğrencilere 1’den 4’e kadar rastgele numaralar verilip 4 grup elde edilir. *Gruplara boş çalışma kağıtları dağıtılır, bu kağıtlara 2 kelimelik birer cümle yazmaları istenir. *Gruplar yazdıkları cümleleri, cümleyi oluşturan kelimelerin hecelerine göre devinimlere dönüştürürler. *Kelimelerde kendi belirledikleri iki heceyi, iki ya da üç devinimle uzatmaları istenir. *Gruplar cümlelerini konuşarak devinime dönüştürürler, her grup alkışlanır ve öğretmen tarafından gruplara sözlü dönüt verilir. *Öğrencilere bu derste öğrendikleri konunun “hece bağı” olduğu söylenir ve konuyla ilgili gereken bilgiler verilir. *Tahtada yazılı olan “Dostluk” adlı şarkının sözleri öğretilir *Şarkının notaları bona yapılır *Ardından şarkı, öğretmen tarafından kemanla çalınır. *Öğrenciler şarkıyı öğretmenin kemanı eşliğinde birkaç kez söylerler, öğretmen şarkıyı söyledikleri sırada hangi hecelerin birkaç nota boyunca uzadığını sorar. *Tahtadaki şarkı üzerinde gerekli olan yerlere hece bağı konur. *Öğretmen şarkıyı son defa çalarken öğrenciler bir yandan şarkıyı söyleyip bir yandan da mekanda hece bağına dikkat ederek devinimler üretirler. *Öğrenciler hece bağıyla ilgili bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Dostluk şarkısında hece bağını devinime dönüştürür. Defterine hece bağı ile ilgili bilgiyi not eder.
Grupa Öğrenme Etkinlikleri	Gruplar kendi cümlelerinde, hece bağını devinime dönüştürürler.
DEĞERLENDİRME (8 dak.)	*Çalışma kağıtlarına öğretmen tarafından yazılmış olan ve üzerinde hece bağları işaretlenmemiş başka bir şarkı bütün öğrencilere dağıtılır ve gerekli yerlere hece bağının konması istenir.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci kendisinin ya da grubuyla birlikte oluşturduğu devinimi anne-babası için tekrarlayacaktır. *Gruplar grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek kendi arasında çalışma kağıtlarında yazılı olan şarkı için bir devinim üretecektir.(evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı).

MÜZİK DERS PLANI 7. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel yaratıcılık Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir. (5/8' lik ölçü) Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Farklı ritimlerle dans edelim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, dinleme, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, cd çalar, 5/8 'lik ölçüde türkülerin bulunduğu cd, farklı ölçülerde yazılmış eserler, beden çalgıları, yazı tahtası, müzik defteri, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 5/8'lik ölçüde bir türkünün yazılması (Vardar Ovası).
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde ayakta dururken herkes sırayla 1'den 5'e kadar sayar ve her sayı için bir devinim üretir.
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 20dak.)	*Öğrenciler CD'den dinlemekte oldukları türkünün (Vardar Ovası) ölçü yapısına uygun olarak beden çalgılarını da kullanarak doğaçlama devinimler üretirler. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar ve türkünün ölçü yapısına uygun devinimlerle küçük birer koreografi oluştururlar. *Grupların koreografileri izlenip alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir. *Öğrenciler 5/8lik ölçünün yazılışıyla ilgili olarak kitaplarında türküyü incelerler; türkü aynı zamanda öğretmen tarafından kemanla da çalınır. *5/8lik ölçü hakkında bilgi verilir, basit ölçüler ile 5/8' lik aksak ölçü arasındaki farkı kavratmak amacıyla ritim çalışması yaptırılır. *Türkü ikiye bölünmüş halinde keman eşliğinde söylenilerek öğretilir. *Türküyü söylerken ölçü sayısına dikkat etmeleri istenir (elleriyle ritim çalabilirler.)
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine 5/8' lik ölçünün nasıl oluştuğunu yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	İki gruba ayrılan öğrenciler derste çalışılan türküye uygun kendi koreografilerini oluştururlar.
DEĞERLENDİRME (15 dak.)	*Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında 5/8'lik ölçüyle ilgili soruları yanıtlamaları istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek, kendileri 5/8'lik ölçüde bir türkü belirleyecek ve yeni birer koreografi yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı). *Her öğrenci 5/8 lik ölçüde 4 ölçülük birer ezgi yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 8. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel yaratıcılık Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir. (6/8' lik ölçü) Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Farklı ritimlerle dans edelim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, cd çalar, 6/8 'lik ölçüde şarkıların bulunduğu cd, beden çalgıları, yazı tahtası, müzik defteri, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 6/8'lik ölçüde bir şarkının yazılması (Hatırla Sevgili)
	*Ödev kontrolü yapılır.
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde ayakta dururken herkes sırayla 1'den 6'ya kadar sayar ve her sayı için bir devinim üretir (1. ve 4. hareketlerini vurgulu yapmaları istenir).
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 20 dak.)	*Öğrenciler CD'den dinlemekte oldukları "Hatırla Sevgili" adlı şarkının ritmik yapısına uygun olarak beden çalgılarını da kullanarak doğaçlama devinimler üretirler. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar ve şarkının ritmik yapısına uygun devinimlerle küçük birer koreografi oluştururlar. *Grupların koreografileri izlenip alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir *Öğrenciler 6/8 lik ölçünün yazılışıyla ilgili olarak kitaplarında şarkıyı incelerler, şarkı aynı zamanda öğretmen tarafından kemanla çalınır. *6/8lik ölçü hakkında bilgi verilir, farklı kalıplarla ritim çalışması yaptırılır. *Şarkı ikişer ölçü halinde keman eşliğinde söylenilerek öğretilir. *Şarkıyı söylerken ölçü sayısına dikkat etmeleri istenir. (elleriyle ritim çalabilirler)
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine 6/8' lik ölçünün nasıl oluştuğunu yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	İki gruba ayrılan öğrenciler cd' den dinledikleri şarkıya uygun, kendi koreografilerini oluştururlar.
DEĞERLENDİRME (15 dak.)	*Her öğrenciden kendilerine dağıtılan çalışma kağıdında yazılı 6/8'lik ölçüyle ilgili soruları cevaplamaları istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek, kendileri 6/8' lik ölçüde bir şarkı belirleyecek ve yeni birer koreografi yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı). *Her öğrenci 6/8 lik ölçüde 4 ölçülük birer ezgi yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 9. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda hız basamaklarını uygular
KONU BAŞLIĞI	Müzikte hız
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım, soru cevap, yaratıcı drama, taklit
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, cd çalar, cd, yazı tahtası, müzik defteri, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya bir okul şarkısının (Kaplumbağa ile tavşan) yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde yerde oturulurken sırayla her öğrenciden dairenin etrafında ‘yavaş’, ‘orta hızlı’ ve ‘hızlı’ tempoda yürümesi istenir. Bu sırada daireyi oluşturan arkadaşları da yürüme hızına göre onun ismini söyleyeceklerdir.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+25 dak.)	*Öğrencilerden orta hızda, yavaş ve hızlı hareket eden hayvan, taşıt, doğa olayı vs. örnekleri söylemeleri ve bu örnekleri taklit yoluyla canlandırmaları istenir. *Öğretmen tarafından cd’ den sırasıyla orta hızlı, yavaş ve hızlı tempoda üç eser dinletilir ve öğrencilerden eserlerin temposuna uygun olarak ve taklit devinimlerini de kullanarak doğaçlama devinimleri istenir. *“Müzikte tempo” konusu hakkında gerekli bilgi verildikten sonra ‘Allegro’, ‘Moderato’, ‘Andante’ terimlerinden söz edilir. *Tahtada yazılı olan şarkı kulaktan öğretilir. *Öğrenciler 3 gruba ayrılırlar. *İki grup şarkıyı söylerken üçüncü grup şarkıya uygun olarak kendi devinimlerini yapmaya başlayacaktır (şarkının hızına göre, sırasıyla Andante, Moderato ve Allegro). *Üç grubun performansı izlenir alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir. *Öğrenciler hız terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine Allegro, Moderato ve Andante terimlerinin anlamlarını yazarlar.
Grupa Öğrenme Etkinlikleri	Üç gruba ayrılan öğrenciler cd’ den dinledikleri eserdeki tempo değişimlerine uygun, kendi devinimlerini üretirler.
DEĞERLENDİRME (10 dak.)	*Dinlediği eserin temposuna uygun devinimler üretmesi istenir. *Dinlediği eserdeki tempo değişimlerini fark etmesi bunların neler olduğunu söylemesi istenir. *Marşların, ninnilerin ve horonların temposunun ne olduğu sorulur.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek kendi belirleyecekleri bir ya da iki eserin temposuna göre (okulda çalıştıkları tempo haricinde olmalı) yeni birer koreografi yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı). *Her öğrenci dinlediği bir eserin adını, bestecisini ve temposunu defterine yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 10. HAFTA

DERS	Müzik
SÜRE	40+40 dakika
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda gürlük basamaklarını uygular.
İÇERİK	Müzikte gürlük
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM ve TEKNİKLERİ	Devinme, gösterip-yaptırma, anlatım, grafikleme
KULLANILAN ARAÇ ve GEREÇLER, MATERYALLER	CD çalar, CD, yazı tahtası, müzik defteri, büyük çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde yerde otururken; sırayla her öğrenciden dairenin etrafında çömelmesi, normal ve yukarıya doğru uzanarak yürütmesi istenir. Bu sırada daireyi oluşturan arkadaşları; yürüyüş pozisyonuna göre onun ismini fısıltıyla, konuşma sesiyle veya yüksek sesle söyleyeceklerdir.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+25 dak.)	*Farklı gürlükte 3 ayrı eserden kesitler dinletilir ve bu sırada öğrencilerden, eserlerin 'ses kuvveti/gürlüğü'ne göre doğaçlama olarak devinmeleri istenir. *"Müzikte gürlük" kavramı üzerinde durulduktan sonra; 'Forte', 'Mezzo-forte' ve 'Piano' terimlerinin ne anlama geldiği öğrencilere açıklanır. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar, gruplara büyük çalışma kağıtları dağıtılır. *CD çalardan 'Yangın' şarkısı dinletilir ve eser içindeki gürlük değişimlerini, önce çalışma kağıtlarında grafiklerle sembolize etmeleri istenir. *"Yangın" adlı şarkı kulaktan öğretilir. *Bütün grup şarkıyı gürlük basamaklarına göre söyler. *Gruplardan, eser içindeki gürlük değişimlerini grafiklerinden de faydalanarak devinime dönüştürmeleri istenir. Bir grup devinimlerini yaparken, diğer grup da şarkıyı söyler. *Grupların performansı alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir. *Öğretmen kavramları tekrar açıklar ve öğrenciler de gürlük terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine yazarlar
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler, 'forte', 'mezzo-forte' ve 'piano' terimlerinin anlamlarını, birer örnekle birlikte defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	İki gruba ayrılan öğrenciler CD'den dinledikleri esere uygun, kendi koreografilerini yaparlar.
DEĞERLENDİRME (10 dak.)	*Öğrencilerin, gürlük terimlerine uygun konuşması istenir. *Dinlediği eserdeki (Respighi-Antik Danslar) gürlük değişimlerini söylemesi istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci, anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar; grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelerek, belirleyecekleri bir eser eşliğinde gürlük terimini gösterecek şekilde (okulda yaptıkları haricinde) yeni birer koreografi yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalıdır). *Her öğrenci dinlediği bir klasik müzik eserinin adını, bestecisini ve eserini içerdiği gürlük terimlerini defterine yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 11. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma Müzik kültürü Müziksel yaratıcılık
KAZANIMLAR	Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder. Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.
KONU BAŞLIĞI	Yurdumun müzik renkleri
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	CD çalar, CDler, beden çalgıları, yazı tahtası, çalışma kağıtları, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Öğrencilerden dinlemeyi en sevdikleri müzik eserini, bu eserin hangi türe dahil olabileceğini düşünmeleri ve öğretmenin işaretiyle tüm öğrencilerin aynı anda bu şarkıyı içlerinden söyleyerek devinime dönüştürmeleri istenir.
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 25 dak.)	*Her öğrenciden devinime dönüştürdüğü şarkının/ türkünün hangi türe ait olduğunu söylemesi istenir. *Söylenen bütün müzik türleri tahtaya yazılır, öğretmen tarafından dört türü tanıtıcı bilgiler verilir. *Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır. Çalışılan; Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Popüler Müzik ve Batı Sanat Müziği/ Klasik Batı Müziği türlerinden örnekler CD’den dinletilir. *Öğrenciler eserleri dinledikleri sırada, bu müzik türleri hakkında hissettiklerini birkaç cümleyle çalışma kağıtlarına yazarlar. *Öğrenciler iki grup popüler müzik eşliğinde, iki grup Türk Halk Müziği eşliğinde devinim yapacak şekilde dört gruba ayrılırlar. *Grup üyeleri devinimlerini müzik eşliğinde, çalınan eserin kendilerinde uyandırdığı duyguya göre bireysel olarak sergilerler, tüm grupların performansı alkışlanır ve öğretmen tarafından sözlü dönüt verilir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler tahtada yazılı olan, yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ve bu türlere ait birer örneği defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Dört gruba ayrılan öğrenciler müzik türlerinden dinledikleri eserlere dair hissettiklerini devinime dönüştürürler ve müzik eşliğinde sergilerler.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Dinlediği müzik eserinin hangi türe ait olduğu sorulur. *Dağıtılan çalışma kağıtlarındaki değerlendirme sorularını cevaplaması istenir.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci Askeri Müzik, Arabesk Müzik ve Caz Müzik hakkında araştırma yapacak ve bu müzik türlerine ait eserler dinleyecektir.

MÜZİK DERS PLANI 12. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Basit çoksesli şarkılar söyler
KONU BAŞLIĞI	Müzikte çokseslilik
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, soru- cevap, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, beden çalgıları, yazı tahtası, müzik defteri,
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya iki sesli bir kanon (Yeni yıl kanonu) yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır.*Daire içinde ayakta dururken öğrenciler iki gruba ayrılırlar. Öğretmen tarafından bir hareket cümlesi oluşturulur ve önce tüm grup, daha sonra kanon oluşturacak şekilde iki grup devinimleri yaparlar.
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 25 dak.)	*Yeni yıl kanonu öğretmen tarafından kemanla çalınır, şarkının sözleri de öğretilerek tüm sınıf tarafından birlikte söylenir. *Yeniden daire oluşturulur ve karşılıklı görüş alışverişiyle şarkının bölümlerine uygun devinimler üretmeleri istenir *Oluşturulan devinimler bir bütün haline getirilir ve öğretmen kemanla şarkıyı çalarken; öğrenciler devinimleri, şarkıyı tek grup halinde söyleyerek yaparlar. *Öğrenciler iki gruba ayrılırlar, öğretmen kemanyla şarkıyı çalarken önce sadece devinimlerle kanon yaparlar. Daha sonra devinim ve söyleme ile birlikte kanon yapılır. *Öğrenciler tahtada yazılı olan kanonu ve kanon hakkında verilen bilgiyi defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine tahtada yazılı olan kanonu ve kanon hakkında öğretmenin verdiği bilgileri yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler şarkıyı önce tek grup halinde, daha sonra ikiye bölünerek kanon şeklinde söyler ve devinimlerini yaparlar.
DEĞERLENDİRME (12 dak.)	*Tüm sınıfın şarkıyı kanon yaparak söylemesi istenir. *Kanonu söylerken ve kanon şeklinde devinirken nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur. *Kanon hakkında kendilerinde ne gibi fikirler oluştuğu sorulur.
ÖDEV (3 dak.)	*Her öğrenci anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Öğrenciler 4'er kişilik gruplar halinde grup üyelerinden birisinin evinde toplanacak (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı) ve bir devinim cümlesi oluşturup, kanon şeklinde uygulayacaklardır. *Öğrenciler bir sonraki derse kendi yaptıkları ritim çalgılarını getireceklerdir.

MÜZİK DERS PLANI 13. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Algı ve Bilgilenme Müziksel Yaratıcılık
KAZANIMLAR	Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür. Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.
KONU BAŞLIĞI	Müziği çözümlüyorum
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Yaratıcı devinme, gösterip yaptırma, anlatım, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Org, yazı tahtası, büyük kartonlar ve kalemler, müzik defteri, kendi yaptıkları ritim çalgıları
DERS ALANI	Müzik Sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya “Dance Time” adlı şarkının yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Temel ısınma egzersizleri yaptırılır. *Daire şeklinde ayakta dururken her öğrenci ardışık şekilde önce iki kelimelik bir soru cümlesini devinimlerle birlikte söyleyerek sağ tarafında duran arkadaşına döner, arkadaşı cevap cümlesini söyleyerek devinimle ifade eder.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+ 25 dak.)	*Öğrenciler iki gruba ayrılırlar, gruplara büyük çalışma kağıtları dağıtılır. *Gruplardan; şarkı öğretmen tarafından orgla çalınırken, şarkının bölümlerini grafiklerle çalışma kağıtlarında göstermeleri istenir. *Motif ve cümle kavramları hatırlatıldıktan sonra, öğretmen tarafından bölüm hakkında gerekli bilgiler verilir. *Tahtada yazılı olan şarkının bölümleri üzerinde tartışılır. *1. grup şarkının A bölümüne, 2. grup B bölümüne uygun devinimler üretir. *Grupların performansları izlenir ve alkışlanır. *Öğretmen tarafından gruplara sözlü dönüt verilir. *Gruplar şarkının bölümlerini, şarkıya eşlik edecek şekilde verilen ritim kalıplarını ritim çalgılarıyla çalarak ayırt ederler. *Öğrenciler tahtadaki şarkıyı ve bölüm hakkındaki bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler tahtadaki şarkıyı ve şarkılarda bölüm hakkında bilgileri defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	İki gruba ayrılan öğrenciler, tahtadaki şarkının bölümlerini gösterecek şekilde devinimlerini üretirler.
DEĞERLENDİRME (12 dak.)	*Devinimlerini oluştururken nelere dikkat ettikleri sorulur *Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında yazılı olan şarkıyı bölümlerine ayırması istenir.
ÖDEV (3 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci bütün dönem boyunca yaptığı ödevleri ve hazırlıkları dosya haline getirecektir.

Ek 8**KONTROL GRUBU DERS PLANLARI****MÜZİK DERS PLANI 1. HAFTA**

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Algı ve Bilgilenme Dinleme, Söyleme, Çalma
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. Öğrendiği notaları seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Do ¹ - do ² arasındaki notalar
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip-yaptırma, anlatım, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri, “Neşeli Günler” adlı şarkı, blokflüt veya melodika
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, 5. sınıfta öğrenmiş oldukları notaların ve “Neşeli Günler” adlı şarkının tahtaya yazılması
GİRİŞ (10 dak.)	*Öğrencilere, öğretmen tarafından tahtaya yazılan notaların isimlerini (re-la) bilip bilmedikleri sorulur. *Bilmiyorlarsa, bir defaya mahsus olmak ve ders sonunda silinmek üzere nota isimleri notaların altlarına yazılır.
DERSİN İŞLENİŞİ (30+25 dak.)	*Do ¹ -do ² arasındaki sesler dizi halinde tahtaya yazılır. *Do ¹ - do ² arasındaki notalar öğretmen tarafından tanıtılır ve kemanla yavaş bir tempoyla çalınır. *Notaların iki kere sadece öğretmen tarafından çalınmasından sonra, öğrenciler de notaları isimleriyle seslendirerek (solfej) eşlik ederler. *İsimleri öğrenilen notalar öğrenciler tarafından blokflütle de seslendirilir. *Sınıf iki gruba bölünür; önce birinci grup, daha sonra da ikinci grup notaları blokflütle seslendirir. *Öğretmenin kemana eşliğinde öğrenciler “Neşeli Günler” adlı şarkıyı kulaktan öğrenerek söylerler. *Şarkı blokflütle ölçü ölçü çaldırılır. *Tüm sınıf şarkıyı blokflütle seslendirmeye çalışırlar. *Öğrenciler defterlerine do ¹ - do ² arasındaki notaları yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine do ¹ - do ² arasındaki notaları yazarlar, her öğrenci do ¹ - do ² arasındaki notaları blokflütle çalar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	“Neşeli Günler” adlı şarkıyı söyler ve blokflütle seslendirirler.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Dizek üzerinde gördükleri notaların isimleri sorulur. *Dizek üzerinde gördüğü notayı blokflütle seslendirmesi istenir. *Çaldığı, söylediği notayı dizekteki yerine yazması istenir.
ÖDEV (2 dak.)	*Bütün öğrenciler bugün derste yaptıklarını defterlerine not edecekler, anne- babalarına derste yaptıkları çalışmalardan bahsedeceklerdir. *Dağıtılan çalışma kağıtlarında yazılı ezgideki notaların altına nota isimlerini yazacaklardır.

MÜZİK DERS PLANI 2. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Algı ve Bilgilenme
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Onaltılık notalar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Beden çalgıları, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Dörtlük ve sekizlik nota değerlerinin tahtaya yazılması, 4/4'lük ölçüde, onaltılık notaları da kapsayan bir ritim cümlesinin tahtaya yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (5 dak.)	*Öğrencilere bir vuruşluk ve yarım vuruşluk nota değerini bilip bilmedikleri sorulur.
DERSİN İŞLENİŞİ (35+ 20 dak.)	*Öğretmen tarafından tahtaya bir vuruşluk notayı ifade eden bir daire çizilir, ardından sekizlik notayı ifade eden yarım daireler çizilir ve alkışla çalınarak gösterilir. *Öğrenciler öğretmenle birlikte önce bir vuruşluk nota değerini alkışla çalarlar. *Ardından, öğrenciler bir vuruşluk nota değerini çalarken öğretmen yarım vuruşluk nota değerini alkışla çalar. *Öğretmenin komutlarına göre, nota değerlerini karışık olarak vurmaya devam ederler. *Bir ve yarım vuruşluk nota değerleri öğretmen tarafından müzik yazısıyla gösterilir. *Öğretmen çeyrek vuruşluk nota değerini de sembolle ve müzik yazısıyla tahtada gösterir. *Öğrenciler iki gruba bölünürler, bir grup dörtlük notayı alkışla çalarken diğer grup önce sekizlik, sonra çeyrek notaları çalar. *Öğrenciler tahtada yazılı olan ritim cümlesini alkışla çalarlar. *Do¹- do² arasındaki notaları bir, yarım ve çeyrek vuruşluk nota değerleriyle (gam şeklinde) blokflütle çalarlar. *Öğrenciler nota değerlerini defterlerine yazarlar.
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Alkışla vurulan nota değerinin ne olduğu sorulur. *Alkışla vurulan nota değerini tahtada göstermesi istenir. *Tahtada gördüğü nota değerini alkışla çalması istenir. *Öğretmenin söylediği sözcük/sözcük grubunun nota değerini yazması istenir. * Do¹- do² arasındaki notaları öğrendiği nota değerlerine göre blokflütle seslendirmesi istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bugün öğrendiği onaltılık nota değeri başta olmak üzere, öğrenmiş oldukları tüm nota değerlerini defterinde dizek üzerinde gösterir, her öğrenci en az bir nota değerini alkışla çalar, tahtada gösterir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Nota değerlerini alkışla çalarlar.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında istenen nota değerlerini gösterecektir. *Her öğrenci çeşitli materyallerden kendi ritim çalgısını yapacak ve bir sonraki derse yanında getirecektir.

MÜZİK DERS PLANI 3. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Yaratıcılık
KAZANIMLAR	Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.
KONU BAŞLIĞI	Benim ritim kalıbım
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, bilgileri uygulama, anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, öğrenciler tarafından yapılan ritim çalgıları, yazı tahtası, müzik defteri
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 2/4'lük ölçüde "Davulcu" şarkısının yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (10 dak.)	*Öğretmen tarafından bu derste Davulcu şarkısına ritim eşliği yapmayı öğrenecekleri anlatılır. *Ritim eşliği yapma konusunda bilgileri olup olmadığı sorulur.
DERSİN İŞLENİŞİ (30+20 dak.)	*Öğretmen kemanyla "Davulcu" şarkısını çalar ve öğrenciler de söyleyerek kulaktan öğrenirler. *Öğrenciler öğretmenle birlikte şarkının bonasını ve solfejini yaparlar. *Öğrenciler şarkıyı blokflütle çalarlar. *Öğrencilerden şarkıyı söylerken öğretmen tarafından verilen iki tane ritim kalıbıyla, ritim çalgılarını kullanarak ritim eşliği yapmaları istenir. *Öğrenciler şarkıyı defterlerine yazarlar. *Öğrenciler iki gruba bölünürler, gruplardan öğrendikleri nota değerlerini ve ritim çalgılarıyla yaptıkları eşliği göz önünde bulundurarak, şarkıya uygun ritim eşliği yazmaları istenir. *Bir grup şarkıyı söylerken, diğer grup ritim eşliğini çalar.
DEĞERLENDİRME (15 dak.)	*Şarkıya uygun ritim eşliğini yazması istenir. *Şarkıya uygun yazdığı ritim eşliğini ritim çalgısıyla çalması istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Her öğrenci şarkıyı söyler, blokflütle çalar, şarkıya uygun ritim eşliğini defterine yazar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler şarkıyı birlikte söylerler, çalarlar ve ritim eşliği yaparlar.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Gruplar grup üyelerinden birinin evinde bir araya gelecek, kendi arasında öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında yazılı okul şarkısına ritim eşliği yazacak, ritim çalgılarıyla eşlik yapacaklardır (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı).

MÜZİK DERS PLANI 4. HAFTA (4.1)

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Yaratıcılık Dinleme, Söyleme, Çalma Müziksel Algı ve Bilgilenme
KAZANIMLAR	Kendi Oluşturduğu Ezgileri seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Benim eserim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, bilgileri uygulama, söyleme, çalma
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, blokflüt, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri, basit ezgilerin yazılı olduğu çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtadaki dizeğin sekiz ölçüye bölünmesi, dördüncü ölçüye iki vuruşluk sol, sekizinci ölçüye iki vuruşluk do yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (10 dak.)	*Bu dersin konusunun kendi müzik eserimizi yazmak olduğunun söylenmesi, öğrencilerden bildikleri müzik eserlerine örnek vermelerinin istenmesi *Bir okul şarkısının öğretmen tarafından kemanla çalınması ve bu şarkının bir müzik eseri olduğundan bahsedilmesi
DEERSİN İŞLENİŞİ (30+ 25dak.)	*Öğretmen kemanyla bir okul şarkısını (Gel bize katıl bize/M. SUN) çalar ve bu eserin bir beste olduğundan bahseder. *Şarkı birkaç kez daha kemanla çalınarak her seferinde bir noktaya dikkat çekilir (şarkının başlangıç, bitiş sesleri, ezginin yürüyüşü, ritmik ve melodik bütünlüğü üzerinde durulur). *Öğretmen tarafından çalınan bu şarkının bir müzik cümlesinden meydana geldiği, onun da motiflerin birleşmesiyle oluştuğu anlatılır, motif kavramı açıklanır, iki tane motif örneği tahtaya yazılır. *Öğrencilerden öğrendikleri notaları ve nota değerlerini kullanarak iki ölçülük (2/4'lük ölçüde) motif yazmaları istenir. *Öğrencilerin yazdıkları motifler öğretmen tarafından kontrol edilir ve gerekli düzeltmeler yapılır. *Öğretmen tahtadaki dizeğin dördüncü ölçüsüne neden sol ve sekizinci ölçüye neden do ¹ yazdığını açıklar, soru ve cevap cümlelerini küçük örneklerle açıklar, öğrencilerden yazdıkları motife bir motif daha ekleyerek bir soru cümlesi oluşturmalarını ister. *Soru cümlesini verilen süre içerisinde yazan öğrencilerden, aynı kurallara dikkat ederek bir örnek daha yazmaları istenir.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Öğretmenin dağıttığı çalışma kağıtlarında yazılı olan basit ezgilerde, ezginin yürüyüşünü bozan öğeleri bulması istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine oluşturdukları motifi ve cümleyi yazarlar, çalışma kağıtlarında ezgi yürüyüşünü bozan öğeleri işaretlerler.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	-----
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci bugün derste yaptıklarını anne-babasıyla paylaşacaktır. *Her öğrenci en az bir tane 2/4'lük ve iki ölçülük bir motif yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 5. HAFTA (4.2)

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Yaratıcılık Dinleme, Söyleme, Çalma Müziksel Algı ve Bilgilenme
KAZANIMLAR	Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
KONU BAŞLIĞI	Benim eserim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, bilgileri uygulama, söyleme, çalma
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, blokflüt, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri, basit ezgilerin yazılı olduğu çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtadaki dizeğin sekiz ölçüye bölünmesi, dördüncü ölçüye iki vuruşluk sol, sekizinci ölçüye iki vuruşluk do yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (10 dak.)	*Bir önceki derste hangi çalışmalarını yaptıkları sorulur. *Kısaca tekrar ritmik ve melodik bütünlükten, başlangıç, bitiş seslerinden ve motif-cümle ilişkisinden bahsedilir, sorular varsa yanıtlanır.
DERSİN İŞLENİŞİ: (30+ 20 dak.)	*Her öğrenci sırayla önceki derste yazdığı soru cümlesini blokflütüyle çalar. *Öğrendikleri kuralları göz önünde tutarak bu cümleye bir cevap cümlesi eklemeleri istenir. *Öğretmen tarafından çalışmaları sırasında gerekli kontroller yapıldıktan sonra, rastgele seçilen üç öğrencinin ezgileri tahtaya yazılır ve sınıfça blokflütle seslendirilir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine oluşturdukları ezgiyi yazarlar, her öğrenci kendi ezgisini blokflütüyle çalar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler tarafından yazılan ezgiler sınıfça blokflütle çalınır.
DEĞERLENDİRME (15 dak.)	*Tahtaya yazılan örneklerin bir tanesini ritmik ve melodik bütünlük açısından incelemeleri istenir. *Kendi eserini nelere dikkat ederek yazdığını kısaca anlatır.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci bugün derste yazdığı ezgiyi anne- babasına çalacaktır. *Okulda yazdığı ezgiye söz yazacaktır. *Her öğrenci dördüncü ölçüye sol, sekizinci ölçüye do ² notalarını yazarak bir tane daha müzik eseri oluşturacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 6. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilendirme
KAZANIMLAR	Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Hece bağı
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap, söyleme- çalma
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, insan sesi, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt, hece bağının kullanıldığı şarkı ve türküler, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Ödev kontrolünün yapılması, derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, derste işlenecek şarkının tahtaya yazılması (Dostluk şarkısı)
GİRİŞ (10 dak.)	*Öğrencilere “hece bağı” kavramını bilip bilmedikleri sorulur. *Hece bağıyla ilgili bilgi verilir.
DERSİN İŞLENİŞİ (30+30 dak.)	*Tahtada yazılı olan “Dostluk” adlı şarkı öğretmen tarafından önce kemanla, daha sonra blokflütle çalınır. *Öğrenciler şarkının bonasını yaparlar. *Şarkının sözleri öğretilir. *Öğrenciler şarkıyı blokflütleriyle çalarlar. *Öğretmen şarkıyı kemanyla çalarken öğrenciler söylerler. *Öğrencilerden şarkıyı söylerken nerelere hece bağı konabileceğini düşünceleri istenir. *Şarkı üzerinde gerekli yerlere hece bağı yazılır. *Öğrenciler şarkıyı blokflütleriyle hece bağına dikkat ederek birkaç kez deha çalarlar. *Öğrenciler hece bağıyla ilgili bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Dostluk şarkısını blokflütle çalar. Defterine hece bağı ile ilgili bilgiyi not eder.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Dostluk şarkısını hece bağlarına dikkat ederek söylerler.
DEĞERLENDİRME (8 dak.)	*Çalışma kağıtlarına öğretmen tarafından yazılmış olan ve üzerinde hece bağları işaretlenmemiş başka bir şarkı bütün öğrencilere dağıtılır ve gerekli yerlere hece bağının konması istenir. *Şarkıyı blokflütle çalarken hece bağlarını yapar.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci Dostluk şarkısını anne- babasına blokflütle çalacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 7. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel yaratıcılık Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir (5/8'lik ölçü). Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Farklı ritimlerle dans edelim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, dinleme, söyleme
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, CD çalar, 5/8 'lik ölçüde türkülerin bulunduğu CD, farklı ölçülerde yazılmış eserler, yazı tahtası, müzik defteri, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 5/8'lik ölçüde bir türkünün yazılması (Vardar Ovası)
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*5/8'lik ölçü hakkında bilgi verilir. *5/8'lik ölçüyle ilgili ritim çalma çalışması yaptırılır.
DERSİN İŞLENİŞİ (25+ 20 dak.)	*Tahtada yazılı olan türkü (Vardar Ovası) öğretmen tarafından kemanla çalınır. *Türkü ikişer ölçü halinde keman eşliğinde söylenilerek öğretilir. *Türküyü söylerken elleriyle ölçü sayısına uygun olarak vuruş yapmaları istenir. *Öğrenciler tahtadaki türküyü kitaplarından bularak 5/8'lik ölçünün yazılışını incelerler. *Basit ölçüler ile 5/8'lik aksak ölçü arasındaki farkı kavratmak amacıyla ritim çalışması yaptırılır. *“Vardar Ovası” isimli türkü CD’den çalınırken, türkünün ölçü sayısına uygun olarak mekanda serbest devinimler üretmeleri istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine 5/8'lik ölçünün nasıl oluştuğunu yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	“Vardar Ovası” isimli türküyü söylerler, elleriyle 5/8'lik ölçüye uygun vuruşları çalarlar.
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında 5/8'lik ölçüyle ilgili soruları yanıtlamaları istenir
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci 5/8 lik ölçüde 4 ölçülük birer ezgi yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 8. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel yaratıcılık Dinleme, söyleme, çalma Müziksel algı ve bilgilenme
KAZANIMLAR	Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir. (6/8' lik ölçü) Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
KONU BAŞLIĞI	Farklı ritimlerle dans edelim
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, yaratıcı devinme, anlatım, dinleme- söyleme
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, CD çalar, 6/8 'lik ölçüde şarkıların bulunduğu CD, yazı tahtası, müzik defteri, çalışma kağıtları
DERS ALANI	Çok amaçlı salon
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya 6/8'lik ölçüde bir şarkının yazılması (Hatırla Sevgili).
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*6/8' lik ölçü hakkında bilgi verilir. *6/8' lik ölçüyle ilgili ritim çalma çalışması yaptırılır.
DERSİN İŞLENİŞİ (25 + 20 dak.)	*Tahtada yazılı olan şarkı (Hatırla Sevgili) öğretmen tarafından kemanla çalınır. *Şarkı ikişer ölçü halinde keman eşliğinde söylenilerek öğretilir. *Şarkıyı söylerken elleriyle ölçü sayısına uygun olarak vuruşlar yapmaları istenir. *Öğrenciler tahtadaki şarkıyı kitaplarından bularak 6/8 lik ölçünün yazılışını incelerler. *Hatırla sevgili isimli şarkı cd'den çalınırken, şarkının ritmik yapısına uygun olarak mekanda serbest devinimler üretmeleri istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine 6/8' lik ölçünün nasıl oluştuğunu yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Hatırla sevgili isimli şarkıyı söylerler, elleriyle 6/8 lik ölçüye uygun vuruş yaparlar.
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında 6/8'lik ölçüyle ilgili soruları yanıtlamaları istenir.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci 6/8 lik ölçüde 4 ölçülük birer ezgi yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 9. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda hız basamaklarını uygular.
KONU BAŞLIĞI	Müziği Çözümlüyorum (müzikte hız)
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, soru cevap, dinleme
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, CD çalar, CD, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya do ¹ -do ² arasındaki notaları kapsayan bir ezgi yazılması
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Öğrencilerden 'orta hızda', 'yavaş' ve 'hızlı' hareket eden hayvan, taşıt, doğa olayı vs. örnekleri söylemeleri istenir. * 'Allegro', 'Moderato', 'Adagio' terimlerinden söz edilir.
DERSİN İŞLENİŞİ (25 + 20 dak.)	*Öğretmen tarafından CD' den sırasıyla Moderato, Adagio ve Allegro tempolarında üç eser dinletilir. *Tahtada yazılı olan ezginin önce bonası yaptırılır, ardından ikişer ölçü halinde blokflütle çaldırılarak öğretilir. *Tahtada yazılı olan ezgi sırasıyla moderato, adagio ve allegro tempoda seslendirilir. *Öğrenciler hız terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine Allegro, Moderato ve Andante terimlerinin anlamlarını yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Tahtada yazılı olan ezgiyi blokflütle seslendirirler.
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Öğretilen ezgiyi temposuna uygun çalması istenir. *Marşların, ninnilerin ve horonların temposunun ne olduğu sorulur.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Öğrenciler ikişer kişilik gruplar halinde bir araya gelecek ve bir okul şarkısını seçtikleri bir tempoda söyleyeceklerdir. *Her öğrenci dinlediği bir eserin adını, bestecisini ve temposunu defterine yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 10. HAFTA

SÜRE	40+40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Seslendirdiği şarkı ve marşlarda gürlük basamaklarını uygular.
KONU BAŞLIĞI	Müzikte gürlük
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM ve TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, anlatım, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ ve GEREÇLER, MATERYALLER	CD çalar, CD, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, “Yangın” adlı şarkının notalarıyla tahtaya yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Öğretmen tarafından CD’den 3 ayrı eserden kesitler dinletilir ve gürlükleri üzerinde öğrencilerle tartışılır. *“Müzikte gürlük” kavramı üzerinde durulduktan sonra, ‘Forte’, ‘Mezzo-forte’ ve ‘Piano’ terimleri açıklanır.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+25 dak.)	*Tahtada yazılı olan şarkı CD’den dinletilerek kulaktan öğretilir. *Şarkıyı söylerken gürlük terimlerine uymaları istenir. *Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar. Bir grup şarkıyı gürlük terimlerine göre söylerken, diğer grup beden çalgılarıyla eşlik eder. *Yangın adlı şarkı blok flütle çaldırılır, öğrencilerden yine gürlük terimlerine uymaları istenir. *Öğrenciler gürlük terimleriyle ilgili bilgiyi defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler; forte, mezzo-forte ve piano terimlerinin anlamlarını, birer örnekle birlikte defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler Yangın adlı şarkıyı gürlük terimlerine uygun olarak söyler ve blok flütle çalarlar.
DEĞERLENDİRME (10 dakika)	*Öğrencilerin, gürlük terimlerine uygun konuşması istenir. *Dinlediği eserdeki (Respighi-Antik Danslar) gürlük değişimlerini söylemesi istenir.
ÖDEV (5 dak.)	*Her öğrenci, anne-babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci dinlediği bir klasik müzik eserinin adını, bestecisini ve eserin içerdiği gürlük terimlerini defterine yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 11. HAFTA

Süre	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma Müzik kültürü Müziksel yaratıcılık
KAZANIMLAR	Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder. Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir. Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.
KONU BAŞLIĞI	Yurdumun müzik renkleri
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Cd çalar, cdler, yazı tahtası, çalışma kağıtları, müzik defteri, blokflüt, beden çalgıları
DERS ALANI	Müzik sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması tahtaya “Çıra Çaktım Yanmadı” isimli türkünün yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (10 dak.)	*Tüm öğrencilerden en sevdikleri müzik eserini düşünmeleri ve onun hangi türe ait olduğunu söylemeleri istenir.
DERSİN İŞLENİŞİ (30+ 20 dak.)	*Öğrencilere yurdumuzdaki başlıca müzik türlerinin neler olduğu sorulur. *Öğrencilerin söylediği müzik türleri tahtaya yazılır. Öğretmen tarafından Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Popüler Müzik, Askeri Müzik, Arabesk Müzik, Klasik Batı Müziği ve Caz Müzik türleri hakkında tanıtıcı bilgiler verilir. *Yedi müzik türüne ait birer örnek dinletilir. *“Çıra çaktım yanmadı” isimli türkü ikişer ölçü halinde blokflütle çaldırılarak öğretilir. *Türkünün sözleri de öğretilerek koro halinde söylenir. *Türküye beden çalgılarıyla eşlik edilir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler tahtada yazılı olan, yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ve bu türlere ait birer örneği defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	“Çıra Çaktım Yanmadı” adlı türküyü söylerler, blokflütle çalarlar
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Dinlediği müzik eserinin hangi türe ait olduğunu söyler. *Dağıtılan çalışma kağıtlarındaki değerlendirme sorularını cevaplar.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci Atatürk’ün müzikle ilgili düşünceleri hakkında araştırma yapacak ve Atatürk’ün müzikle ilgili sözlerinden ikisini defterine yazacaktır.

MÜZİK DERS PLANI 12. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Dinleme, söyleme, çalma
KAZANIMLAR	Basit çoksesli şarkılar söyler.
KONU BAŞLIĞI	Müzikte çokseslilik
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, tasarlama-üretme, soru- cevap
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Keman, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt
DERS ALANI	Çok amaçlı salon
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya iki sesli bir kanon (Yeni yıl kanonu) yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (15 dak.)	*Öğrencilere CD’den bir kanon örneği dinletilir ve dinledikleri eser hakkında ne düşündükleri sorulur. *Cevaplar içindeki ipucu fikirler tahtaya yazılır *Bugünkü derste “kanon” konusunun öğrenileceğinden bahsedilir ve kanonu tanıttıcı gerekli bilgiler verilir.
DERSİN İŞLENİŞİ (25 + 20 dak.)	*Yeni yıl kanonu öğretmen tarafından kemanla çalınır, ikişer ölçü halinde blokflütle çaldırılarak öğretilir. *Şarkı, sözleriyle kulaktan öğretilir. *Öğrenciler şarkıyı, önce tüm sınıf tek grup halinde; daha sonra iki sesli kanon yapacak şekilde iki grup halinde söylerler. *Şarkı blokflütle önce tek grup; sonra kanon şeklinde çaldırılır. *Öğrenciler tahtada yazılı olan şarkıyı ve kanonla ilgili öğretmen tarafından verilen bilgiyi defterlerine yazarlar.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler defterlerine tahtada yazılı olan kanonu ve kanon hakkında öğretmenin verdiği bilgileri yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler şarkıyı önce tek grup halinde, daha sonra ikiye bölünerek kanon şeklinde söylerler.
DEĞERLENDİRME (18 dak.)	*Tüm sınıfın şarkıyı kanon yaparak söylemesi istenir. *Kanon söylerken nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur. *Kanon hakkında kendilerinde ne gibi fikirler oluştuğu sorulur.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Öğrenciler 4’er kişilik gruplar halinde grup üyelerinden birisinin evinde toplanacak (evinde toplanılan öğrencinin ebeveyni evde olmalı) ve ders sonunda dağıtılan çalışma kağıtlarının üzerindeki şarkı kanon şeklinde (blokflütle) çalışılacaktır. *Her öğrenci bir sonraki derse kendi oluşturduğu ritim çalgısını getirecektir.

MÜZİK DERS PLANI 13. HAFTA

SÜRE	40+ 40 dakika
DERS	Müzik
SINIF	6
ÖĞRENME ALANI	Müziksel Algı ve Bilgilenme Müziksel Yaratıcılık
KAZANIMLAR	Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.
KONU BAŞLIĞI	Müziği çözümlüyorum
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Gösterip yaptırma, yaratma, anlatım, soru- cevap, devinme
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER, MATERYALLER	Org, yazı tahtası, müzik defteri, blokflüt, kendi yaptıkları ritim çalgıları
DERS ALANI	Müzik Sınıfı
DERSE HAZIRLIK	Derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, tahtaya “Dance Time” adlı şarkının yazılması.
	*Ödev kontrolü
GİRİŞ (20 dak.)	*Her öğrenci yanındaki arkadaşına iki kelimelik bir soru cümlesi yöneltir, diğer öğrenci iki kelimelik bir cevap cümlesiyle karşılık verir. *Motif ve cümle kavramlarını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur; tamamlayıcı bilgiler verildikten sonra müzikte bölüm hakkında tanıtıcı bilgi verilir.
DERSİN İŞLENİŞİ (20+ 25 dak.)	*Tahtada yazılı olan şarkının bölümleri belirlenir, farklı bölümler hakkında bilgi verilir, öğretmen tarafından orgla çalınarak farklı bölümler arasındaki benzerlik ve farkları bulmaları istenir. *Şarkı kulaktan öğretilir. *Öğrenciler iki gruba bölünürler, 1. grup A bölümünü, 2. grup B bölümünü söyler. *Öğrencilerden ritim çalgılarıyla öğretmen tarafından verilen ritim eşlikleriyle şarkının bölümlerini ayırt etmeleri istenir. *Öğrenciler iki gruba bölünerek mekanda şarkının A ve B bölümlerine uygun devinimler üretirler. *Öğrenciler tahtadaki şarkıyı ve bölüm kavramı hakkında bilgiyi defterlerine not ederler.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Bütün öğrenciler tahtadaki şarkıyı ve iki bölümlü şarkı formu hakkında bilgileri defterlerine yazarlar.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenciler tahtadaki şarkının bölümlerini gösterecek şekilde devinimlerini üretirler, şarkının bölümlerini ritim çalgılarıyla ayırt ederler, şarkıyı söylerler.
DEĞERLENDİRME (13 dak.)	*Öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kağıtlarında yazılı olan şarkıyı bölümlerine ayırması istenir.
ÖDEV (2 dak.)	*Her öğrenci anne- babasına bugün derste yaptığı çalışmadan bahsedecektir. *Her öğrenci bütün dönem boyunca yaptığı ödevleri ve hazırlıkları dosya haline getirecektir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Senem ACAY
Doğum Yeri ve Yılı	: 1980/Akşehir
Yabancı Dili	: İngilizce
Lisans	: Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi
Bilim Dalı	: Müzik Eğitimi
Çalışma Hayatı	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
Elektronik posta adresi	: senem.acay@gmail.com