

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

**9–11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA
ORFF SCHULWERK DESTEKLİ KEMAN EĞİTİMİNİN
KEMAN DERSİNE İLİŞKİN TUTUM,
ÖZ YETERLİK, ÖZ GÜVEN VE KEMAN ÇALMA
BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

S.Serkan ŞEKER

**İzmir
2011**

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

**9–11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA
ORFF SCHULWERK DESTEKLİ KEMAN EĞİTİMİNİN
KEMAN DERSİNE İLİŞKİN TUTUM,
ÖZ YETERLİK, ÖZ GÜVEN VE KEMAN ÇALMA
BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

S.Serkan ŞEKER

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN**

**İzmir
2011**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “9–11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

21/02/2011

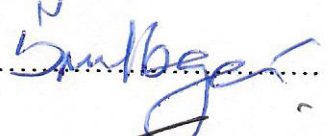
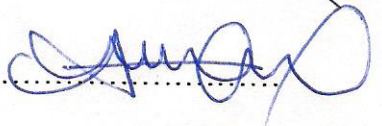
S.Serkan ŞEKER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi.....

..... Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği..... Bilim Dalında

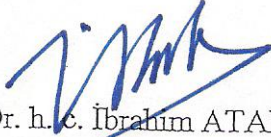
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Ömit İGİRİR..... 
Üye Yrd. Doç. Dr. Semra BİLEK..... 
Üye Yrd. Doç. Dr. Nesile YILDIZ..... 
Üye Doç. Dr. Efe AKBOLUT..... 
Üye Doç. Dr. F. Reyhan ALTINAY..... 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....


Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	396300
Yazar Adı / Soyadı	Sadullah Serkan ŞEKER
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 21313729716
Telefon / Cep Telefonu	0232 4266029 05058431782
e-Posta	srseker@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri
Tezin Tercümesi	the effects of violin education which is supported by Orff Schulwerk on the Students aged between 9 – 11' s attitudes towards violin lesson, self Efficacy perceptions towards playing violin, self confidence and violin playing ability.
Konu Başlıkları	Müzik
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2011
Sayfa	152
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen
Dizin Terimleri	Orff yöntemi=Orff method Keman=Violin Özyeterlilik=Self efficacy
Önerilen Dizin Terimleri	Keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısı=perceived sel efficacy towards playing volin. keman dersine ilişkin tutum= attitude towards violin lesson keman çalma becerisi=violin playing ability
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

18.03.2011

İmza:.....

Yazdır

ÖNSÖZ

Yapılan bu araştırmada 9–11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff-Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri incelenmiştir. İlköğretim dönemine denk gelen 9–11 yaş grubu çocukların fiziksel ve bilişsel özelliklerinin geleneksel keman öğretiminin uygulanış biçimi ile örtüşmemesi, müzik eğitiminin önemli bir alt boyutu olan keman eğitiminde yeni yollar arama fikrini doğurmuş, bu yaş döneminin bilişsel ve fiziksel gelişim özellikleri ile birebir örtüşen Orff-Schulwerk ile desteklenen bir keman eğitimi modeli geliştirmek araştırmanın temel noktasını oluşturmuştur.

Yapılan bu araştırma pek çok kişinin katkılarını ve desteklerini de içermektedir. Yapılan bu araştırmaya gerek bilimsel fikirleri ve gerekse deneyimleri ile yön veren değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Sermin BİLEN'e sonsuz teşekkürler ederim. Araştırmanın yapıldığı Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu müdürü Cumhur CANDAN'a, Müdür yardımcısı ve müzik Öğretmeni Gülbeyaz GÖKGÖZ'e ve yine müzik öğretmenlerinden Kasım KARABAL'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın farklı aşamalarında benden yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım ve meslektaşların Kamil CİVAN'a ve Ayşen DEMİRTAŞ'a da çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa Numarası

YEMİN METNİ.....	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
 BÖLÜM I.....	 1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Aktif Öğrenme	6
Orff-Schulwerk ve Eğitim Felsefesi.....	10
Öz Yeterlik	17
Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik.....	24
Öz Yeterlik ve Akademik Motivasyon	25
Tutum	27
Benlik Kavramı ve Özgüven	31
Araştırmanın Amacı ve Önemi	38
Problem Cümlesi	39
Alt Problemler.....	39
Denenceler.....	39
Sınırlılıklar	40
Sayıtlılar	40
Tanımlar	40
Kısaltmalar	40

BÖLÜM II	41
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	41
Orff Schulwerk ile İlgili Araştırmalar	41
Öz Yeterlikle ilgili Araştırmalar	44
Tutum ile İlgili Araştırmalar	45
Öz Güven ile İlgili Araştırmalar	49
 BÖLÜM III.....	 53
YÖNTEM.....	53
Araştırma Modeli	53
Denekler	53
Denel İşlemler	54
Etkinlikler	
1.Hafta.....	54
2.Hafta.....	56
3.Hafta.....	60
4.Hafta.....	64
5.Hafta	69
6.Hafta.....	71
7.Hafta.....	73
8.Hafta.....	77
9.Hafta.....	80
10.Hafta.....	83
11.Hafta.....	84
12.Hafta.....	86
13.Hafta.....	89
14.Hafta.....	92
Deney Ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Haftalık Bireysel	
Keman Dersi Etkinlikleri	99
1.Hafta.....	99
2.Hafta.....	100
3.Hafta.....	100

4.Hafta.....	101
5.Hafta.....	102
6.Hafta.....	102
7.Hafta.....	102
8.Hafta.....	103
9.Hafta.....	104
10.Hafta.....	105
11.Hafta.....	105
12.Hafta.....	106
13.Hafta.....	106
14.Hafta.....	107
Veri Toplama Araçları	109
Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	109
Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği.....	112
Piers – Harris Çocuklar için Öz Kavramı Ölçeği.....	113
Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu.....	113
Veri Çözümleme Teknikleri.....	114
BÖLÜM IV	116
BULGULAR VE YORUMLAR	116
Araştırma öncesinde Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan KDİTÖ, ve PHÇÖKÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	116
Deney ve Kontrol Grupları Arasında KDİTÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	116
Deney ve Kontrol Grupları Arasında PHÇÖKÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	117
Deney ve Kontrol Grupları Arasında KDİTÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	117
Deney ve Kontrol Grupları Arasında KÇYÖÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	118
Deney ve Kontrol Grupları Arasında PHÇÖKÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	118

Deney ve Kontrol Grupları Arasında KÇBGF Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	119
Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Alt faktörlerinin Son Test Puanları Arasındaki Farklar	119
Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Yatkınlık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	119
Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ İnanç Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	120
Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Güven Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	120
Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Kararlık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	121
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Alt Faktörlerinin Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	121
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Mutluluk- Doyum Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	121
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Kaygı Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	122
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	122
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Davranış ve Uyma-konformite Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	122
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Fiziksel Görünüm Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	123
Deney ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Zihin ve Okul Durumu Alt Faktörünün Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	123
BÖLÜM V.....	124
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	124
Sonuçlar.....	124
Tartışma.....	125
Öneriler	131
KAYNAKÇA	133

EKLER.....	141
Ek-1 Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	141
Ek-2 Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	143
Ek-3 Piers – Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği.....	145
Ek-4 Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu	147
Ek-5 Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Valilik Makamına Yazılan Araştırma izin Yazısı	148
EK-6 Valilik İzin Yazısı.....	149
Ek-7 Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Kullanımı için izin yazısı	150
Ek-8 Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavramı Ölçeği'nin Kullanımı İçin İzin Yazısı.....	151

TABLolar LİSTESİ

Çizelge 1. Geleneksel Sınıf İle Aktif Sınıfın Karşılaştırılması.....	8
Çizelge 2. Özgüveni Yüksek bireyler ile Öz Güveni düşük Bireylerin Özellikleri	34
Çizelge 3. Araştırma modeli	54
Çizelge 4. Keman Dersine İlişkin Tutum ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	110
Çizelge 5. Keman Dersine İlişkin Tutum ölçeğinin Güvenirlilik analizi sonucu	111
Çizelge 6. Keman Çalma Gözlem Formu Ön Deneme Puanlarının Karşılaştırılması	114
Çizelge 7. Çalışma Planı	115
Tablo 1. Deney Ve Kontrol Grupları Arasında KDİTÖ Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	116
Tablo 2. Deney Ve Kontrol Grupları Arasında KÇYÖÖ Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	116
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının KDİTÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	117
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	118
Tablo 5. Deney ve Kontrol gruplarının PHÇÖKÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	118
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının KÇBGF Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	119
Tablo 7. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Yatkınlık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	119
Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ İnanç Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	120
Tablo 9. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Güven Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	120
Tablo 10. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Kararlılık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	121
Tablo 11. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Mutluluk-Doyum Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	121

Tablo 12. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Kaygı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	122
Tablo 13. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Popülarite, Sosyal Beğeni Ya Da Gözde Olma Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	122
Tablo 14. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Davranış Ve Uyma-Konformite Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark.....	122
Tablo 15. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Fiziksel Görünüm Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	123
Tablo 16. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Zihin Ve Okul Durumu Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	123

Şekiller Listesi

Şekil 1 Orff Schulwerk'in Temel Öğeleri.....	15
Şekil 2. Öz yeterlik İnancı Kaynakları.....	19
Şekil 3 Öz yeterlik Yargısının oluşumu	22
Şekil 4 Etkinlik 1 Örnek Tartım Kalıbı	57
Şekil 5 Etkinlik 2 Örnek Tartım Kalıbı	58
Şekil 6 Etkinlik 3 Öğretmenin Beden Perküsyonunda Birim Vuruşlar İle Yaptığı Çalışma.....	60
Şekil 7 Öğretmenin Beden Perküsyonu İle Yaptığı Tekerlemenin Orijinal Tartımsal Yapısı	61
Şekil 8. Öğretmenin Derste Kullandığı Hayvanlar Tartımı	61
Şekil 9.Etkinlik 4 Öğretmenin Hazırladığı Tartım Kalıbı.....	66
Şekil 10. Etkinlik 4Tartım kalıbına karşılık gelen nota değerleri	66
Şekil 11. Etkinlik 4Öğretmenin Hazırladığı Çalışma Kartonu	67
Şekil 12. Etkinlik 4Öğretmenin Örneklemediği Ve Gösterdiği Tartım Kalıbı.....	67
Şekil 13. Etkinlik 4 “gel gel sende katıl” sözlerinin şematik Gösterimi	68
Şekil 14. Etkinlik 4 Öğretmenin Hazırladığı Onaltılık Sürelerin Bulunduğu Tartım Kalıbı.....	69
Şekil 15.Etkinlik 7 Dört Vuruşluk Ritm Kalıbı	73
Şekil 16. Etkinlik 7 Sekizlik Tartım Kalıbı.....	74
Şekil 17 Etkinlik 7Onaltılık Tartım Kalıbı	74
Şekil 18. Etkinlik 7 Dört Vuruşluk tartım Kalıbı	74
Şekil 19. Etkinlik 7Karma Tartım Kalıbı.....	75
Şekil 20. Etkinlik 7 Tartım Kartonları	75
Şekil 21 Etkinlik 7 Örnek Tartım Kalıbı.....	76
Şekil 22. Etkinlik 7 Örnek tartım Kalıbı Varyasyon 1	76
Şekil 23. Etkinlik 7 Örnek tartım Kalıbı Varyasyon 2.....	76
Şekil 24. Etkinlik 7 Örnek tartım Kalıbı Varyasyon 3.....	77
Şekil 25. Etkinlik 8 Çatlak Patlak Tekerlemesi	77
Şekil 26 Etkinlik 8 Örnek Tartım Kalıbı.....	79

Şekil 27.Etkinlik 9 Yankı Oyunu Grup Şeması	82
Şekil 28 Etkinlik 11 Küçük kemancı Şarkısı	85
Şekil 29. Etkinlik 12 Portakalı Soydum Tekerlemesi	89
Şekil 30. Etkinlik 14 Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları	93
Şekil 31.Etkinlik 14 Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları	93
Şekil 32. Etkinlik 14 Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları	93
Şekil 33. Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları	94
Şekil 34 Etkinlik 14 . İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları masa 1.....	95
Ş Şekil 35 Etkinlik 14 . İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları masa 2.....	95
Şekil 36 Etkinlik 14 . İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları masa 3.....	
Şekil 37 Etkinlik 14 . İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları masa 4.....	95
Şekil 38. Etkinlik 14 İki İnatçı Keçi Şarkısı	96
Şekil 39. Etkinlik İki İnatçı Keçi Şarkısı Orff Çalgıları ile Düzenlenmiş Eşlik	98
Şekil 40.Geleneksel Keman Dersi Örnek çalışma yaprağı	102
Şekil 41. Re Teli Parmak Konumları	103
Şekil 42 Geleneksel keman Dersleri Çalışma yaprağı	103
Şekil 43. Nota Değerleri Tablosu.....	104
Şekil 44Geleneksel keman Dersleri Çalışma yaprağı	104
Şekil 45 Kemandaki Parmaklar Şarkısı.....	105
Şekil 46 Re Teli parmak Konumları	105
Şekil 47 Re ve La Telleri Çalışma yaprağı	106
Şekil 50. Final Şarkısı	107

ÖZET

Bu araştırma, 9-11 yaş grubu çocuklarda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısı, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Aydın Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okul’unda daha önceden keman eğitimi almamış toplam 36 denek üzerinde uygulanmıştır. 14 hafta süren deney sürecinde deney ve kontrol gruplarına haftada bir saat bireysel keman eğitimi verilmiştir. Deney grubuna ek olarak haftada iki saat Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre;

- Öğrencilerin keman dersine ilişkin tutumları üzerinde,
- Keman çalma becerisi üzerinde,
- Öz Güvenin; mutluluk-doyum, kaygı, popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma, davranış ve uyma-konformite, fiziksel görünüm, zihin ve okul durumu alt faktörleri üzerinde anlamlı fark oluşturmuştur.
- Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısının; yatkınlık, inanç, kararlık, alt faktörleri üzerinde anlamlı fark oluştururken, güven alt faktöründe anlamlı fark oluşturmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Orff-Schulwerk, Geleneksel Keman Öğretimi, Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven, Keman Çalma Becerisi

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effects of violin education which is supported by Orff Schulwerk on the Students aged between 9 – 11' s attitudes towards violin lesson, self Efficacy perceptions towards playing violin, self confidence and violin playing ability.

Pre and post tests research design with a control group was used for this Research. The research was done among 36 student who had no education about playing violin in Aydın Merkez Gazi Paşa Primary School in the academic year of 2009 -2010. In experimental process, which takes 14 week, traditional violin education was applied both experimental and control groups an hour per week. In addition, violin education which is supported by Orff Schulwerk was applied on experimental group (n=18) two hours once a week. In research data was collected by Self Efficacy Beliefs Towards Playing Violin Scale, Attitude Towards Violin Lesson Scale, Piers – Harris Children Self Concept Scale and Violin Playing Ability Observation Form.

Results of the research is listed below:

The violin education which is supported by Orff Schulwerk has significant effectiveness with regard to traditional violin education on,

- Attitude Towards Violin Lesson
- Violin Playing Ability
- The happiness-satisfaction, anxiety, being popular, behaviour agreement-conformity, physical appearance and mind and school condition sub factors of Piers-Harris Self Concept Scale
- The aptitude, belief, insistence sub factors of Self Efficacy Beliefs Towards Playing Violin. The confidence sub factor has no significant meaning.

Keywords: Orff-Schulwerk, Traditional Violin Education, Attitude, Self Efficacy, Self Confidence, Violin Playing Performance

BÖLÜM 1

Bu bölümde ilköğretim dönemi çocuklarının keman eğitiminin Orff-Schulwerk ile desteklenmesinin gerekçelerinin irdelendiği problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayıtlılara, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

GİRİŞ

Problem Durumu

Müzik eğitimi, önceden planlanmış çeşitli amaçlar doğrultusunda bireysel ya da toplumsal olarak müzikal davranışlar kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Müziğe bireysel açıdan yaklaşıldığında, müziğin sağlıklı bir birey gelişimi için de gerekli bir unsur olduğu bilinmektedir. Çünkü dünyanın hızla değişimi, bireyin bu hızlı değişime ayak uydurmak zorunda olması gibi problemler, bireyi, düşüncelerini ifadede rahat, karşılaştığı problemlere çabuk ve etkin çözümler getirebilen bir yapıya sahip olmasını gerektirmektedir. Müzik eğitimi içinde barındırdığı dinamikler nedeniyle dünyanın hızlı değişimine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi, kişiliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Müzik eğitimi beş boyut üzerinde toplanmaktadır. Bu boyutlar; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimidir. Bu boyutların birleşimi sağlıklı bir müzikal gelişim için oldukça önemlidir.

Çalgı eğitimi müzik eğitimi içinde önemli bir yer tutar. Çalgı çalma bireyi müzikal açıdan olduğu kadar sosyal açıdan da geliştirir. Çalgı eğitimi aracılığıyla öğrenci öğrendiği bütün müzikal bilgileri harmanlayıp onlardan yepyeni ifadeler yaratma fırsatı bulur, müzikalitesini geliştirir. Çalgı çalarak müzikal bilgisini ve repertuarını genişletme olanağı doğar.

Keman, algı eğitimi içinde önemli bir yer tutar. Keman insanın yarattığı en gelişkin ve mzikselsel anlatım gücü en yüksek çalgıların başında gelir. Kemanın; tek sesli/çok sesli, geleneksel/klasik/modern, ulusal/evrensel, solo / eşlik / orkestral vb. boyutlarda kullanım amaçlarına ve bütün kültürlerde, zengin bir literatüre sahip olması, müzik eğitimi kurumlarında etkili bir eğitim aracı, önemli bir eğitim alanı haline gelmiş olmasının başlıca nedenleri arasında sayılabilir (Yıldırım 2009:8). Ayrıca keman, diğer çalgılarla karşılaştırıldığında kolay taşınabilir oluşu ve başlangıç aşamasında düşük maliyet gerektirmesi kemana çok tercih edilen bir çalgı haline getirmiştir.

Keman çalmak karmaşık ve yoğun bir süreçtir. Teknik açıdan bakıldığında, en küçük müzikal bölümü çalmak bile oldukça fazla sayıda karmaşık tekniğin hızlı bir şekilde arka arkaya getirilmesini gerektirmektedir (Fischer, 1997). Teknik alt yapının sağlam şekilde hazırlanması daha müzikal bir alımın ilk şartıdır. Çünkü müzikal bir alım için sadece çalınan eser hakkında sahip olunan müzikal bilgiler değil, sahip olunan müzikal bilgilerin iyi bir şekilde uygulanmasını destekleyen bir bedensel kurulum da gerektirir. Bedensel kurulum sırasında bedenin, özellikle kolların yaptığı hareketler öğrencinin günlük hayatında herhangi bir alanda kullanmadığı hareketler olduğu için kasların bu hareketlere uygun bir biçimde gelişmesi ve şekillenmesi gerekir. Bu nedenle keman eğitiminde çalgıyı başarılı bir şekilde çalmak için erken yaşlarda başlanması oldukça uygundur. Erken başlanan bir keman eğitiminde bedensel kurulum kasların gelişme aşamasında olmasından dolayı daha rahat bir şekilde oturtulabilir ve bunun sonucunda ğrenci ileri aşamalarda becerisini olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli bedensel rahatsızlıklarla karşılaşmaz.

Dünyada ve Türkiye’de keman eğitimcileri ideal kemana başlama yaşının 6 ile 10 yaş arasında olması gerektiği fikrinde birleşmektedirler (Kendall, 1985). Bunun nedeni bedenin fiziksel gelişiminde 6–10 yaş arası dönemin ince motor kasların gelişmeye ve şekillenmeye başladığı dönem olmasıdır. 6-10 yaş dönemi ülkemizde ilköğretim dneimine rastlamaktadır. İnce motor kaslar, çocukların kalem tutmak ya da bir enstrüman çalmak gibi küçük hareketlerin yapılmasını sağlayan

kaslardır. Ülkemizde bu yaş döneminde keman eğitimi veren resmi kurumlar batı müziği konservatuarlarıdır. Konservatuarlar dışında bu yaş dönemine keman eğitimi veren özel kuruluşlar bulunmaktadır.

Keman eğitimi, yaygın olarak geleneksel yolla verilmektedir. Geleneksel keman öğretimi; derslerin bire bir yapıldığı, öğretmenin öğrenci için model oluşturduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen keman eğitimine ilişkin teknik ve müzikal konuları sözel olarak anlatır ve çalarak örnekler. Öğrenci, öğretmenin verdiği ödevleri ders dışı zamanlarda çalışır ve bir sonraki derste öğretmenine dinletir. Öğretmenin becerisine ilişkin yorumları, önerileri ve bu yorum ve öneriler doğrultusunda verdiği çalışmalar öğrencinin keman çalma becerisi gelişiminde rehberlik eder. Hallam (1998), geleneksel çalgı derslerinde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin tek taraflı bir iletişim olduğunu belirtmiş ve bu tek taraflı iletişimin de çoğunlukla teknik konular hakkında yapılan bilgi aktarımı olduğunu vurgulamıştır. Hallam, bu tek taraflı iletişimin zaman içinde öğrencinin derse olan dikkatini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Keman eğitiminde kullanılan geleneksel yaklaşım genel olarak sözel bilgi aktarımına ve gözleme dayalı olduğu için özellikle ilköğretim dönemindeki öğrenciler için uygun olamayabilmektedir. Bunun nedeni ilköğretim dönemi çocukların gelişim özelliklerinin yetişkinlerden farklılık göstermesidir.

İlköğretim dönemi çocuklar “Fiziksel” öğrencilerdir. Bu dönemde çocuğun yaparak ve yaşayarak yaptığı öğrenmeler daha kalıcı olabilmektedir. Pek çok ilkokul çocuğu için bir şeyler yapmak çok heyecanlı bir durumdur. Bu yaş döneminde çocuklar becerilerinde usta olmayı severler (Kempter, 2003). İlköğretim dönemi çocuklarda algılama daha çok dokunsal ve kinestetik bir modadır. Küçük çocuklar parmaklarını ve ellerini kullanmayı severler, dokunarak hissetmekten hoşlanırlar ve hareketli olmaya çok büyük ihtiyaç duyarlar. Karmaşık ve çok sayıda bilgiyi absorbe etmeleri için en zor yol ise dinlemektir. Buna karşın yetişkinler çocuklara öğretme konusunda her zaman açıklama yolunu tercih etmektedirler. Okul yaşındaki çocukların % 30’dan daha azı dinleme modunda algılayabilmektedir ve

duyduklarının % 75'ini hatırlayabilmektedir (Calissedorf, 2006). Öğrencinin geleneksel keman dersinde öğretmenin anlattıklarını algılayamaması, ders dışında yaptığı çalışmalarda sorunlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Öğrencinin çalgısını sevmesine rağmen ondan verim alamaması, yaptığı çalışmaların başarısızlıkla sonuçlanması gibi etmenler, öğrencinin kendisini başarısız hissetmesine neden olabilir. Bu sürecin sonunda öğrencinin kendisine olan güveninde ve çalgısına ilişkin öz yeterlik algısında sarsılma oluşabilmektedir.

Geleneksel keman öğretimi başta açılardan da özellikle ilköğretim dönemi çocuklar için uygun olamayabilmektedir. İlköğretim dönemindeki bir çocuk fiziksel açıdan oldukça hareketli bir dönemdedir. Bu dönemde oral aktivite çok fazladır. Çocuk devamlı konuşur, sesler çıkartır, ağzına türlü şekiller verir, sorular sorar. Küçük motor becerilerini kullanmaktan çok hoşlanır, aynı yerde durmaktan sıkılır (Kavaklı, 1992). İlköğretim dönemindeki bir keman öğrencisinin bu özellikleri geleneksel keman öğretiminin işleniş stili ile ters düşmektedir. Çünkü geleneksel keman öğretiminde öğrenci olabildiğince sabit olmalı ve öğretmenini izlemelidir. İletişim sözel olduğu için öğretmen ile çocuk arasında fazla bir mesafe olmamalıdır, öğrenci öğretmenini görebilecek bir pozisyonda durmalıdır. Geleneksel keman öğretimi genellikle öğretmenlerin bireysel odalarında yapılmaktadır. Bu odalar çocukların özgürce hareket edebilecekleri yerler olarak tasarlanmadığı için hareket kapasitesi belirtilen özellikleri taşıyan çocuklar için oldukça kısıtlı olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı çocuk ders sırasında hareket edemediği için sıkılabilir, bir süre sonra derse ilişkin konsantrasyonunu kaybedebilir.

Keman eğitimi bedenin duruşu, sağ ve sol el ve kol teknikleri gibi fiziksel olduğu kadar bilişsel süreçleri de kapsamaktadır. İlköğretim dönemi çocukların bilişsel gelişim özellikleri incelendiğinde Piaget'in somut işlemler dönemi olarak adlandırdığı dönemin özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Çocuklar için bu dönemde somutluk oldukça ön plana çıkmaktadır. Çocuklar, somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Soyut problemleri ise çözemezler. Soyut kavramları, çevresindeki model alma yoluyla yerinde kullanmalarına rağmen, anlamlarını açıklayamazlar (Senemoğlu, 2004: 47–48). Geleneksel keman öğretimi

sözel bir iletişime sahip olması yönüyle çocuklar için oldukça soyut bir iletişim şeklidir. İşlenen konulardaki müzikal örneklemeler, teknik konularda yapılan benzetmeler ve hareket örneklemeleri çocuklar için soyut kalabilmektedir. Bu durumda yapılan eğitim çocuk için kafa karışıklığına neden olabilmekte ve çocuk, çalgıyı öğrenme konusunda kendisini yetersiz hissedebilmektedir. Bu durumda geleceğe yönelik olarak çocuk çalgı çalma yeteneğinin yeterli olmadığı algısına kapılarak kemana karşı düşük öz yeterlik ve olumsuz tutum geliştirebilir.

Bu dönemde çocukların dikkat süreleri de büyük önem taşımaktadır. Geleneksel keman derslerinde genel olarak dersler bir ders saati, başka bir deyişle 40 dakikalık süre içinde işlenmektedir. Bu süre çocuk için sıkıcı olabilir. İlköğretim dönemindeki bir çocuğun dersi dikkatle dinleme süresi 10–15 dakika olduğu bilinmektedir.

Keman çalma konusunda bir başka önemli süreç sosyal süreçtir. Öğrencinin sosyal çevresini oluşturan aile, akranlar ve öğretmenlerin öğrenci üzerinde önemli etkileri olmaktadır. İlköğretim döneminde öğrenci Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre Başarıya karşı aşağılık duygusu” dönemi özelliklerini taşımaktadır. Bu dönemde yeni bir şeyler üretmek, yaptığı işlerde başarılı olmak isteği ön plana çıkmaktadır. Yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, bu dönemdeki çocukların gereksinimleri arasındadır. Çocuk yetişkinlerin kullandıkları araçların nasıl kullanıldığını, yaptıkları işlemin nasıl yerine getirildiğini öğrenmek ister. Yaptıkları işlere başarılı olunca kendine güveni artar. Çocuğun kendine olan güveni arttıkça da çalışma ve başarılı olmaya doğru güdülenme düzeyi artış gösterir. Erikson, bu dönemi çalışkanlık duygusunun edinildiği dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönemde ana-baba ve aile bireylerine öğretmen ve akranlar eklenmiştir. Bu dönemde ana-baba cesaret verir, öğretmen korur ve akranlar kabul eder. Ayrıca bu dönemde arkadaş ve öğretmen etkileri anne ve babanın etkisine göre fazladır (Erikson, 1980; Senemoğlu, 2004: 77).

Yukarıdaki özellikler incelendiğinde çocuğun sosyal olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesinin kritik dönemlerinden birinin ilköğretim dönemi olduğu

görülmektedir. Keman çalma açısından bu durum incelendiğinde çocuğun keman çalma konusunda ileriye dönük olarak atacağı adımların bu dönemde sağlamlaştığı ve netleştiği görülmektedir. Keman çalmak sosyal yönleri oldukça fazla olan bir etkinliktir. Keman çalan kişi nerede olursa olsun bir dinleyici kitlesine sahip olmaktadır ve bu dinleyici kitlesinin tepkileri de keman çalan için becerisi konusunda belirleyici olabilmektedir. Sosyal çevre olarak ta adlandırılabilinen bu çevreden alınan olumsuz tepkiler bireyin gelecekteki keman ile ilgili kararlarında olumsuz etkiler verebildiği gibi aldığı olumlu tepkiler de gelecekteki becerileri konusunda oldukça olumlu etkiler yapabilmektedir. Bu bilgiler ışığında ilköğretim dönemindeki bir keman öğrencisi için bu dönemde çevreden alınan tepkiler büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde öğretmenden ya da arkadaşlarından gelen olumsuz tepkiler ve yaşanan başarısızlıklar çocuğun kendine ve keman çalışına olan güvenini sarsabilir ve keman çalmaya ilişkin becerilerinden şüphe duymasına neden olabilir.

Sonuç olarak keman çalmak, fiziksel olduğu kadar bilişsel ve sosyal yönleri de olan bir etkinliktir. Keman çalmak konusunda başarıya ulaşmak için sadece çok çalışmak değil, öğrencinin içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Geleneksel keman öğretimi işlenişi açısından özellikle keman çalmaya başlamada kritik dönem olan ilköğretim döneminde öğrencilerin içinde bulundukları dönemin özelliklerini karşılama konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin bu özelliklerine paralellik gösteren yeni eğitim programları tasarlamak bir gereklilik durumuna gelmiştir. Bu konuda aktif öğrenme modellerinden yararlanmak keman eğitiminin etkili olabilmesinde bir çıkış oluşturabilir.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenmenin temeli, öğretmenin öğretme süreciyle değil öğrencinin öğrenme süreciyle ilgilenen yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Jean Piaget, David Ausubel, John Dewey, Lev Semenovich Vygotsky ve Jerome Bruner bu hareketin öncülüğünü yapan psikologlar olarak öne çıkmışlardır. Yapılandırmacılık, sürekli değişen yaşamda kişinin sürekli kendini yeniden

yapılandırmasından yola çıkarak, bilginin de öğrenen kişi tarafından yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır (Açıkgöz, 2003:61). Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003:17). Aktif öğrenmede etkin olan öğretmen değil, öğrencidir. Dolayısıyla aktif öğrenme öğrenci merkezli bir yöntem olarak, çağımızın modern eğitim modelleri arasındaki yerini almıştır. Aktif öğrenmede bilgi deneyimler yoluyla elde edildiği için sözel öğrenmeden daha fazla akılda kalıcıdır. Genel anlamda öğrencilerin ilgilerini aktivasyon tabanlı programlarla arttırmak öğrenme için oldukça yararlı olduğu gibi aynı zamanda öğrencinin kavrama, hatırlama tutma gibi becerilerini de arttırmaktadır (Poling ve Hupp, 2009).

Müzik eğitiminde de öğrenci merkezli, kendi stratejilerini kullanarak öğrenme işini öğrencinin kendisinin üstlendiği yaklaşımlar ve yöntemler bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde aktif öğrenmenin müzik eğitiminde de kullanıldığı ve müziksel işitme, vokal doğaçlama ve tutum gibi alanlarda olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bilen, 1995; Kocabaş, 1995; Özmenteş, 2005; Çizmecı, 2006; Canakay, 2007; Tekin, 2007). Bu yaklaşım ve yöntemler bize geleneksel müzik derslerine göre yaratıcı, özgüvenli bireylerin yetiştirilmesinde açılımlar sağlamaktadır Tablo 1’de sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği müzik öğretimine yönelik aktif öğrenme ile geleneksel sınıfların karşılaştırılması yer almaktadır (Bilen ve diğer, 2003).

Çizelge 1. Geleneksel Sınıfla Aktif Sınıfın Karşılaştırılması

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

Çizelgede görüldüğü gibi aktif öğrenme sınıflarında öğrenciler geleneksel öğretim sınıflarına göre bilgiye ulaşmada daha etkinlerdir. Aktif öğrenme ile yapılan derste düşünen, soru soran, bilgiyi kendisi keşfeden ve fikir üreten öğrenci, geleneksel öğrenme ile işlenen derste pasif konumdadır. Geleneksel sınıfta öğrenci sadece bilgi alıcı pozisyonundadır. Sözel olarak gelen bilgiyi ders içinde alır ve kısa zaman içinde unutulur. Bu durum öğrencide kalıcı bir öğrenme gerçekleşmemesine yol açar. Aktif öğrenme; öğrencilerin güvenli, yeteneklerinden emin, saygın, öğrenme ve düşünme becerilerine sahip, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlar, ezberi önler (Açıkgöz, 2003, s. 15,16). Literatüre bakıldığında öğrencilerin geleneksel yöntemlerle yapılan derslerde öğrendikleri bilgilerin ancak %55'ini hafızalarında tutabildiklerini göstermektedir. Bunun aksine kavram-öğretimli eğitimlerde bu oran %72'yi bulmaktadır (Cherney,2008). Wonderstoep (2000) öğrencilerin derse ilişkin hatırlama düzeylerinde yapılan aktivitelerin ve görsel içeriğin ders içeriğine göre daha fazla hatırlandığını belirtmiştir. Nilson, 1988 ve Watson et al., 1996 keşif merkezli ve öğrenciyi aktive eden öğretme metodlarının öğrencilerde daha yüksek motivasyon sağladığını, yüksek biliş standartları gerektiren içeriklerde daha iyi öğrenme sağladıklarını ve bilgiyi daha uzun süre hatırd tutmalarını sağladığını belirtmiştir (Cherney, 2008).

Müzik eğitimi, geleneksel yöntemlerle de işlense şarkı söyleme, çalgı çalma gibi etkinlikler içermesi nedeniyle bilişsel alanlara göre öğrencinin derse katılımını sağlayan bir yapı oluşturur. Ancak müziksel işitme, çalgı çalma, şarkı söyleme gibi üst düzey becerileri içeren bir alan olarak müziğin soyut kavramlarını somutlaştırma, müzik aracılığı ile keşfedilen bilgiyi beceriye dönüştürme müzik eğitiminde aktif öğrenme modellerini gerektirmektedir (Bilen, 2011). Dalcroze, Kodaly, Orff-Schulwerk ve Suzuki müzik eğitiminin başlıca aktif öğrenme modellerini oluşturmaktadır. Bunlardan doğrudan yaylı çalgı eğitimi ile ilgili olan Suzuki yöntemidir. Yetenek eğitimi olarak da adlandırılabilen Suzuki yöntemi, temelinde çocukların anadillerini anlayıp konuşma aşamasında gösterdikleri yüksek kapasiteden almaktadır (Kendall, 1985: 12). Suzuki yönteminde aile çocuğun keman eğitiminde kritik bir role sahiptir. Çocuğun eğitim sürecinde aile “ev öğretmeni”

olarak görev alır. Çocuğun öğretmeniyle yaptığı derslere katılan aile bireyleri, çocukla beraber eğitim alarak evde çocuğun çalışmasını kontrol ederek onu doğru şekilde yönlendirirler. Suzuki yönteminde çocukların belli aralıklarla katıldıkları grup çalışmalarına yer verilmiştir. Çocuk bu grup çalışmaları sayesinde kendini ve arkadaşlarını gözleme şansı bulur ve kendi becerisi hakkında bir değerlendirme yapma olanağına sahip olur. Suzuki yöntemi, sürekli taklide dayanmaktadır. Çocuk daha önceden belirlenmiş kayıtları dinleyerek sürekli taklit eder. Bu açıdan bakıldığında yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda kısır kaldığı söylenebilir.

Müzik eğitiminin aktif öğrenme yöntemlerinden olan Dalcroze ve Kodaly yöntemini içinde barındıran, çocukların bilgiyi işleyerek, içselleştirerek müzikal davranışlara dönüştürmelerini sağlayan, yaratıcılıklarını geliştiren ve günümüzde hala çağdaş olma özelliğini koruyan Orff-Schulwerk, müzik eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Bilen, 2011). Orff-Schulwerk müzik eğitiminin önemli bir alt boyutunu oluşturan yüksek bilişsel özellikler gerektiren aynı zamanda yoğun ve karmaşık bir süreçte sahip olan keman eğitiminde de olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Orff-Schulwerk ve Eğitim Felsefesi

Orff-Schulwerk müziği öğrenmenin ve öğretmenin bir yoludur. Çocukların yapmaktan hoşlandıkları şarkı söylemek, el çırpma, dans etmek ve yakınlarında buldukları herhangi bir şeyin üstünde elleriyle ritim tutmak gibi davranışları temel edinmiştir. Bu yönüyle Orff-Schulwerk, müziği öğretirken basit, doğal ve çocukların düşünce ve fantezi dünyasına yakın materyaller ve fikirleri kullanmaktadır (Schamrock, 1997). Orff-Schulwerk'te ses ve beden oldukça önemli bir yere sahiptir. Beden ve ses ile deneyerek, doğaçlayarak kişisel ifade olanaklarını keşfetmek, temel anlamda yaparak öğrenmek müzik ve harekete dolaysız erişimi mümkün kılar. İletişime açıklık, işbirliği, kendini doğrulama böyle bir ortamda desteklenir ve bunlar her türlü müziksel oluşumun ön şartıdır. Sosyal anlamda birlikte çalma/müzik yapma eylemiyle Orff-Schulwerk, müziğe girişi/başlamayı sağladığı gibi aynı zamanda ruhu, bedeni ve zihni olduğu kadar sosyal beceriyi de geliştirir. Gardner bunu çoklu

zeka kuramında içsel zeka (intrapersonal intelligence) ve toplumsal zeka (interpersonal intelligence) olarak açıklar. (Marquez, 2001).

Orff-Schulwerk “elementer”dir. Orff-Schulwerk müziğin geçmişten bu yana gelen pedagojik anlayışını kendi elementer anlayışı ile birleştirmektedir. Bu birleşim Schulwerk felsefesinin konseptini oluşturur (Warner, 1991: 8 – 10). Orff-Schulwerk çocukla anlayabileceği bir dil içinde konuşur ve içgüdüsel olarak yanıt verebilir. Elementer müzik öğretim için ideal bir araç, öğrenim için ideal bir dildir (Choksy, 1986). Orff-Schulwerk’in Elementer Müzik Eğitimi, duyuşsal (sensomotor), bilişsel (cognitive), duygusal (affective), devinişsel (psychomotor) ve sosyal yönleriyle bir bütün olarak tanımlanan insanın niteliklerine uygun bir eğitim anlayışıdır (Kalyoncu, 2006). Elementer müzik ve hareket eğitiminin çıkış noktası insanın içinde var olan ritim koşullu hareket, dil ve müzik birlikteliğidir. Buradan hareketle insan her bir alanda kendi becerilerini ve yeteneklerini geliştirir, olgunlaştırır ve bunlar bireye kişiliğini kazanmada yardım eder. Bunlar dili, müzik yapmayı ve dans etmeyi bir merkezden karakterize eden ifade nitelikleridir. Böylece dil ifadesi kendini diğerleri yanında, bedende taşınan canlandırıcı konuşmada bulur; önce mekânda ve kendi bedeninde öğrenilen hareket, kendi dinamiği, söz dizisi ve veya ritmi içinde “hareketli şarkı söyleme” veya “hareketli müzik yapma” için temel oluşturur; dans kendi ritminden veya içselleştirilmiş ritimden çıkarak çözülen müzik-hareketir (Jungmair, 2002).

Orff-Schulwerk, sadece müzikal öğrenme değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal öğrenmeyi de destekleyici nitelikler taşımaktadır (Schamrock, 1997). Derslerin gruplar halinde yapılması öğrencilerin sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkılar sağlarken, yapılan etkinliklerde toplumun kültürel yapısını yansıtan materyallerin kullanımı da aynı zamanda bireylerin kültürel gelişimlerini desteklemektedir. Afrikalı ünlü müzik bilimci J.H. Kwabena Nketia “schulwerk müzik sanatında temel ve evrensel olanla ilişkilidir” sözü ile Orff-Schulwerk’in sadece batı uygarlığının bir ürünü olmadığını, aynı zamanda her kültürün kendi otantik materyalini işleyerek müzik, söz ve hareket bütünlüğü yaratabileceğini belirtmiştir(Kugler, 2005).

Orff-Schulwerk'in sahip olduğu eğitimsel bakış açısı pek çok eğitim kuramıyla paralellikler göstermektedir. Özellikle Piaget'in kuramındaki ilköğretim dönemindeki çocukların bilişsel gelişim aşaması olan somut işlemler döneminin öğrenme özellikleri ile tamamen uyum içinde olan Orff-Schulwerk, yine Erikson'un ilköğretim dönemindeki çocukların kişilik gelişim özellikleri ile de paralellikler göstermektedir. İlköğretim döneminde çocuk, öğrenmesini ancak bilginin somut haliyle yapabilmekte, soyut kavramları anlamakta zorlanmaktadır. Orff-Schulwerk bu noktada müzikal bilgiyi çocuğun doğal yaşamının içinde kullandığı şarkı söyleme, dans etme, el çırpma, koşma, tekerleme söyleme gibi yollarla somutlaştırarak çocuğa sunar. Orff-Schulwerk'in gruplar halinde uygulanması çocukların ilköğretim dönemindeki sosyal gelişimleri ile de uyum içindedir. Bu dönemde çocuklar için akranlarının onları onaylaması, olumlu tepkiler vermesi oldukça önem taşımaktadır. Çocuk akranlarını gözleyerek kendi durumu hakkında fikir sahibi olur ve kendisini düzenler. Orff-Schulwerk, bu noktada yaptığı grup etkinlikleri ile çocukların sosyalleşmelerini ve çevrelerini gözlemlemelerini sağlamaktadır. Özellikle yapılan etkinliklerin basitten karmaşığa doğru gitmesi ve etkinlik süreci içinde yapılan kritiklerin destekleyici olması, buna bağlı olarak çocukların öğretmenleri ve akranlarından yaptıkları iş için olumlu tepkiler alması çocukların kendilerine olan özgüvenlerini yükseltebilir.

Orff-Schulwerk, yapısal özellikleri açısından Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile de uyum içindedir. Sosyal öğrenme kuramında bireyin davranışlarının oluşmasında temel olan çevre, zihinsel yetenekler ve öz yeterlik algısı, Orff-Schulwerk'in grup etkinlikleri ile olumlu yönde desteklenmektedir. Orff-Schulwerk'in grup etkinliklerinde birey öğrenme anında çevresiyle olumlu bir etkileşim halindedir. Yapılan eleştirilerin kırııcı olmadan yapılması, etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesi ve bu sürecin çocuğa sezdirilmemesi, yapılan etkinliklerin orada bulunan herkesin ortak ürünü olmasından dolayı sorumluluğun paylaşılması gibi etkenler çocuğun çevresi ile iyi bir etkileşim kurmasını sağlamaktadır.

Orff-Schulwerk'in yetenekli çocuklar için değil bütün çocuklar için tasarlanmış olması, çocukların herhangi bir müzikal davranışta kendilerini yeteneksiz ya da yetersiz hissetmelerini önleyebilmektedir. Özellikle Orff-Schulwerk'te önemli bir yere sahip olan doğaçlama çalışmaları, bu doğaçlamaların grup ve öğretmen tarafından onaylanması çocukların kendilerine olan güvenlerini arttırabilmektedir. Yapılan doğaçlama çalışmalarında yaratılan çekişmesiz bir ortam, çocuklara kendilerini ifade etmek için çok büyük bir şans vermektedir. Cezalandırılma korkusundan ya da alaycı bir şekilde küçük gören reaksiyonlardan dolayı duygusal ifadenin sürekli bastırılması geniş ölçüde mağduriyete yol açar. Öncelikle ifadenin bastırılması öğrenmeyi, belleği ve bağışıklık sistemini zayıf düşüren sürekli bir adrenalin salgılanmasına yol açar. Ya da sürekli bastırılan olumsuz duygular psikosomatik bozukluklara neden olabilir (Haselbach; 2003).

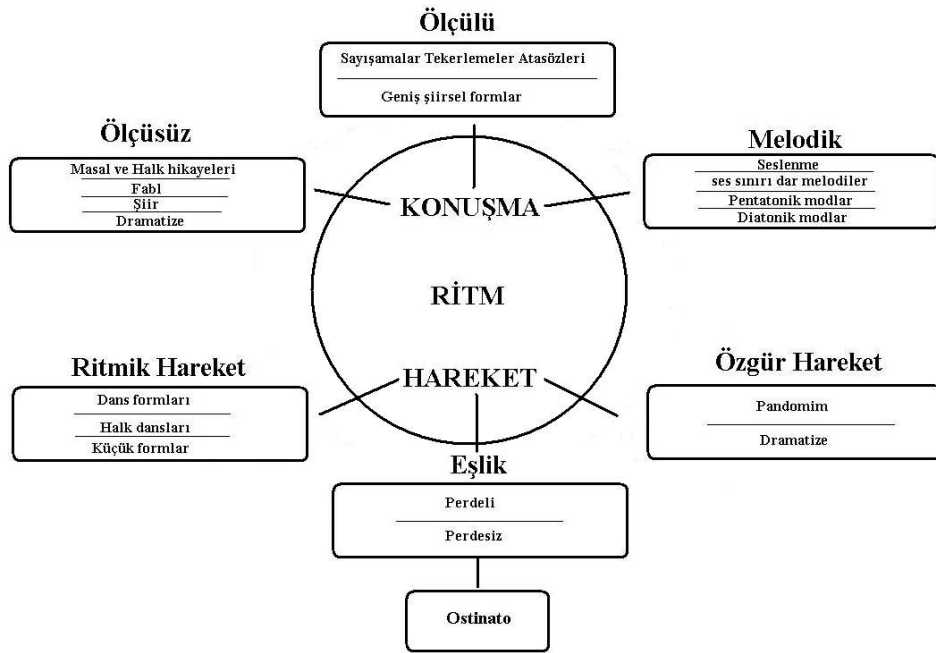
Orff-Schulwerk'in sahip olduğu eğitimsel bakış açısı, çocukların herhangi bir müzikal konuya ilişkin geliştirebilecekleri özyeterlik algılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Her müzikal faaliyet kişisel olmaktan çok toplumsaldır. Çünkü söylenen şarkı ya da çalınan enstrüman, çoğunlukla bir topluluğa söylenir ya da çalınır. Bu becerisin başarı olmasında önemli bir etken ise müzisyenin kendi yapabilirliklerine olan algısının tam olmasıdır. Bireyin kendi kapasitesine ve yapabilirliğine olan algısı olan öz yeterlik algısı bu noktada belirleyici olmaktadır. Çünkü birey kendi yeteneklerine güveniyor ve inanıyorsa o iş için çaba harcar, kendi kapasitesine inanmıyorsa o iş için çaba harcamaz. Orff-Schulwerk çocuklara müzik eğitiminin ilk adımlarından başlayarak olumlu öz yeterlik algısını aşılacaktır. Çünkü yapılan her etkinlik, çocuğu eleştirmekten, sorgulamaktan ve yargılamaktan uzak, geliştirici ve iyileştirici özellikler taşımaktadır. Çalışmaların grup olarak yapılması, çocuğu ilk andan itibaren bir topluluğun içinde beceri sergilemeye yönlendirdiği için çocuklar zamanla toplum içinde beceri sergilemeyi doğal bir etkinlik olarak algırlar. Yapılan etkinliklerin olumlu ve destekleyici dönütler vermesi çocukların olumlu bir öz yeterlik algısı kazanmalarına olanak sağlar.

Orff-Schulwerk, çocukların fiziksel gelişim özelliklerine de uygun bir yapı sergilemektedir. Schulwerk uygulamalarının geniş ve harekete uygun mekânlarda

yapılıyor olması, çocukların derslerde özgürce hareket etmesine imkân vermektedir. Müzikle birlikte yapılan danslar ve hareketler, çocukların müziği bedenlerinde hissetmelerini sağlar. Böylece çocuklar müziği bedenleri ile somutlaştırmış olurlar. Orff-Schulwerk'in ayrılmaz bir parçası olan dans çocuğa mekânda kendiliğinden hareket etme arzusu verir, aynı zamanda onu bedensel, zihinsel ve duygusal açıdan yönlendirmeyi hedefler (Sey, 2002). Bu sayede çocuklar kendilerini bedenlerini kullanarak ta özgürce ifade etme şansı bulurlar. Çocuğun kendisini hiçbir baskı altında kalmadan ya da eleştiri korkusu olmaksızın ifade edebilmesi, onun yaptığı işe karşı olan ilgisini, öz yeterlik algısını, tutumunu ve kendine karşı olan öz güvenini olumlu yönde etkiler.

Orff sürecinin anahtarları “keşif” ve “deneyim”dir. Müziğin elemanları ilk olarak en basit neredeyse ham formunda keşfedilir. Keşfetme ve deneyimleme aşama aşama daha karmaşık seviyelere ulaşır. Mekanı, sesi, formu keşfetmeyle ilgili etkinlikler sürecin her seviyesinde yer alır. Mekanı keşfetme, mekanın yatay ve dikey tüm alanlarını özgürce kullanabilme yetilerini geliştirirken hareket kalitesinin de (hafif-ağır, aşağı-yukarı, içeri-dışarı, yumuşak-sert) keşfedilmesine yol açar. Sesin keşfi kedi miyavlaması, köpek havlaması, kuş cıvıltısı, rüzgarın uğuldaması, gök gürültüsü, kapı çarpması, eşyanın düşmesi gibi çevresel ve organize olmayan seslerle başlar. Mekan içindeki radyatör, cam, zemin ve benzerlerinden elde edilen sesler de bunlara eklenebilir. Buradan çeşitli davullar, ritm çubukları, ağaç ve çelik agogo gibi organize seslere gidilir. Çocuklar çalarken sesin özelliklerini fark ederler. Sesin keşfinde çalgılar kadar çocuğun kendi sesi de çok önemlidir. Hareket yoluyla mekan, çocuğun kendi sesi ve çalgılar aracılığıyla ses keşfedilirken, formun keşfedilmesi doğaçlama yoluyla olur. Sürecin her adımında taklitten yaratıcılığa ulaşılır. “taklit” yaratıcılığa model oluşturmak için kullanılır. Parçadan bütüne, basitten karmaşığa gitmek yaratma sürecini hızlandırır (Bilen, Özevin, Canakay 2009). Aşağıdaki şekilde Orff-Schulwerk'in temel öğeleri belirtilmektedir.

Şekil 1. Orff-Schulwerk'in Temel Öğeleri



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi Orff-Schulwerk'in merkezinde konuşma ritm ve hareket bulunmaktadır. Bu üç faktör kendi içinde çeşitlenerek daha karmaşık düzeyleri oluşturmaktadır (Bilen, Özevin, Canakay 2009).

Orff-Schulwerk'te sürecin önemli bir boyutunu da çalgılar oluşturur. Carl Orff tarafından kullanılan ve Karl Maendler ve Klaus Becker ile ortak çalışma sonucu geliştirilen çalgılar doğuştan bedensel olarak yapılan müziğe karşılık gelir. Bu çalgılar özellikle birlikte grup ve ansambl müzik yapmaya uygundur (Jungmair, 2002). Orff sürecinde kullanılan çalgılar çeşitli renkler ve yumuşaklık sağlamalı ve çocuklar tarafından kolay çalınabilir çalgılar olmalıdır. Orff çalgıları pratik, kolay çalınabilen, yüksek ses kalitesi olan, müziğe yeni başlayan çocukların süreç içinde armoniyi ve diğer müzikal güzellikleri kolaylıkla kavrayabilmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış çalgılardır. Çocuklar Orff çalgılarını severler ve onlarla müzik yapmaktan hoşlanırlar(Choksy, 1986 s. 100 – 102).

Orff çalgıları tasarımları açısından beraber müzik yapmaya oldukça uygun çalgılardır. Çocuklar Orff çalgıları sayesinde herhangi armonik karmaşaya yol

açılmadan beraber müzik yapabilir ve eşlik edebilirler. Özellikle ksilofon ve metalefon gibi melodik çalgıların tuşelerinin çıkarılabilir oluşu, çocukların yerine göre tonal ya da modal ezgiler oluşturmalarını sağlayabildiği gibi, melodik ostinatoları kolayca çalmalarını ve doğaçlamalar yapmalarını da sağlayabilir.

Orff-Schulwerk'in çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim özellikleri ile paralel bir eğitim anlayışına sahip oluşu, Orff-Schulwerk'in zor bir süreç olan keman eğitiminde de kullanılabilirliği fikrini akla getirmektedir. Keman eğitiminde doğru ve müzikal bir beceriye ulaşmanın yolu bedensel kurulumdan geçmektedir. Bedensel kurulum, geleneksel eğitimde öğretmenin doğru bedensel pozisyonu göstermesi, öğrencinin ise bu bedensel pozisyonu taklit etmesi şeklinde öğretilmektedir. Ancak bu noktada oldukça önemli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi, anlatılan bedensel kurulumun akılda kalıcılığıdır. Kemanı ilk tutma aşamasında sağ kol ve sol kolun almış oldukları duruş şekli, sağ elin arşeyi tutması, sol elin tuşenin başnoktasına doğru bir duruş sergilemesi, hem anatomik açıdan zor hareketler olması, hem de bu tür hareketlerin başka işlerde kullanılmamasından dolayı beden bu hareketlere kısa zamanda uyum sağlayamamasına neden olmaktadır. Bu hareketlerin sözel olarak anlatılması ve örneklenmesi soyut kalmakta ve pek çok çocuk tarafından doğru algılanamayabilmektedir. Ayrıca çocukların ders dışında bu hareketleri çalışmalarını oldukça sıkıcı olabilmekte, çocuk bu çalışmalardan zevk almadığı için yeterli pratiği yapamayabilmektedir. Orff-Schulwerk bu aşamada keman eğitiminin ilk aşaması olan bedensel kurulumun oturtulmasında sahip olduğu etkinliklerle farklı çözüm yolları sunabilir. Derslerin gruplar halinde işleniyor olması çocuklara kendi bedensel pozisyonlarını diğer arkadaşları ile karşılaştırma şansı verebilir. Dersin oyunlaştırarak işlenmesi bilgilerin ders sonrasında akılda kalıcılığını yükseltebileceği için çocukların ders dışında pratik yapmaya harcadıkları zamanı da arttırabilir. Aynı zamanda derslerde çocukların ders süreci içerisinde etkin olması v derslerin hedeflere göre tasarlanmış oyunları içermesi, çocukların keman dersine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayabilir. Böylece keman eğitiminin en kritik dönemlerinden biri olan başlangıç aşaması başarılı bir şekilde geçirebilir.

Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminde başlangıçta kullanılan egzersiz ve etütlerin kemanın gelişim ilkelerine paralel özelliklerde olan çocuk şarkıları ve tekerlemelerinden oluşması, çocukların çalacakları egzersiz ve etütlere karşı daha ilgili yaklaşımlarına neden olabilir. Günlük yaşamlarında söyledikleri tekerleme, şiir ve şarkıların keman eğitiminde kullanılıyor olması, algılamalarını kolaylaştırarak hem melodik ve ritimsel zorlukların önüne geçilmesini sağlayabilir, hem de çocukların keman çalmaya harcadıkları zamanın artmasını sağlayarak becerilerini geliştirebilir. Bu durum sonucunda çocukların keman çalmaya yönelik özyeterlik algılarında olumlu gelişmeler olabileceği gibi, özgüvenleri de artabilir.

Keman çalma sürecinde başarılı olmanın anahtarı yalnızca çok çalışmak değil, bunun yanı sıra kişinin keman çalma konusunda kendi becerisine güvenmesi, yüksek özgüven sahibi olması ve keman dersine ilişkin olumlu tutumlar sergilemesidir. Aşağıdaki bölümde özyeterlik, tutum ve öz güven gibi psikolojik süreçler incelenecektir.

Öz-Yeterlik (Self Efficacy)

Davranışçı ve bilişsel kuramdan farklı olarak, sosyal öğrenme kuramında bireylerin davranışları bireyin çevresi ve zihinsel yetenekleri ile bireyin öz-yeterlik algıları sonucu oluşur. Sosyal öğrenme kuramına göre, çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı vb. özelliklerde bireylerin davranışlarını etkiler.

Öz-yeterlik (self-efficacy) Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavram olup, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılarıdır (Bandura 1982). Woolfolk (1993), Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın bir kavramı olan öz-yeterliği "kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inançlarıdır." şeklinde tanımladığını belirtir.

Açıkgöz (1996), sosyal öğrenme psikologlarının öz-yeterliği, kişinin belirli işler karşısında, kendi becerisine duyduğu güven olarak tanımladıklarını belirtir. Buna paralel olarak Bandura (1986) öz-yeterliği “insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmaları” şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilişsel Kuramcılara göre bireyin öz-yeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü biçimde etkilemektedir (Işıkal ve Aşkar, 2003). Tschannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001) ise yaptıkları bir araştırmada öz-yeterliğin “kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri” olduğunu belirtmişlerdir.

Bireyin öz-yeterliği, kendisinde sezinlediği yetenekleri ile ilgilidir. Kişinin bir işi yapabilmesinden daha çok, o işi yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda ne düşündüğüyle ilgilidir. Ancak öz-yeterlik, kişinin sahip olduğu yetenekler değil, bir işe başlamada yeteneklerine olan inançlarıdır (Kapıcı Zengin, 2003). Yeterlik inançları, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Öz yeterlik, verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisi ise, belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır.

Bandura’ya göre öz-yeterlik algısı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir. Öz-yeterlik algısı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1977, 1994). Bunlar:

1. Beceri Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

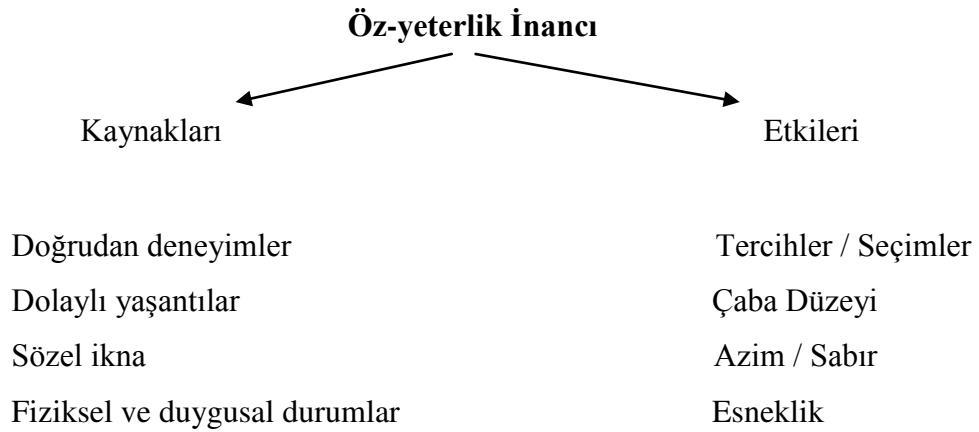
2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Öz-yeterlik algısının kaynakları ve etkileri ise şöyle şematize edilebilir.

Şekil 2. Öz-yeterlik İnancının kaynakları



Güçlü etkililik, insanın başarısında pek çok açıdan rol oynar. Kendilerinin yapabilecekleri hakkında güven taşıyan insanlar zor işleri başarmak için kendilerini güçlü hissederek ve olumsuzlukları göze alabilirler. Böylece amaçlarına ulaşmak için her türlü güçlüğe meydan okunabilir. Başarısızlığa karşı çabalarını güçlü ve yüksek tutarlar. Başarısızlıktan sonra kendilerini çabuk toplarlar. Tehlikeli durumlara güvenle yaklaşmaları sonucu olayları kontrol altına almayı başarabilirler. Etkililiğe olan inanç başarıyı getirir, stresi azaltıp, depresyonu önleyebilir (Bandura 1994).

Öz-yeterlik bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde zaman harcama gibi sonuçları doğurmaktadır. Öz-yeterlik bireyin sadece belli bir alan veya davranış grubu ile ilgilidir. Bir başka deyişle, örneğin birey herhangi bir alanda örneğin ikinci dil öğrenme yüksek bir öz-yeterlik algısına sahipken, bir başka alanda örneğin futbol oynamada düşük bir öz-yeterlik algısı geliştirmiş olabilir. Ancak Bandura (1977), bireyin bir işi başarabilme ile ilgili algısının başarılı bir yaşantı sonucu yükselmesinin, o iş ile paralel olan diğer alanlardaki öz-yeterlik algısının yükselmesini sağlayabileceği üzerinde durmaktadır.

Öz-yeterlik, bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Duruma özgü öz-yeterlik bu hiyerarşinin en alt seviyesidir ve herhangi birinin herhangi bir durum içinde belli bir sonuca ulaşmak için belli davranışları gerçekleştirme yeteneğidir. Bundan sonraki katman, alana özgü öz-yeterliktir. Bu da, her hangi bir insanın hayatın belirli bir parçası içinde belirli bir sonuca ulaşmak için bir davranışı gerçekleştirme yeteneğidir. Son olarak da bunların hepsini kapsayan katman, genel öz-yeterliktir. Bu da bireylerin herhangi bir sonuca ulaşmak için her davranışı gerçekleştirebilme algısıdır (Gürcan, 2005).

Kişisel yeterliğe olan inançlar aynı zamanda kişilerin sonuçlarına dair beklentilerini de belirler. Kendine güven duyan bireyler başarılı sonuçlar beklerler. Örnek olarak keman çalma becerilerine güvenen öğrenciler keman sınavlarından yüksek not beklerler ve yaptıkları kaliteli çalışmaların akademik başarılarına olumlu bir şekilde yansıtacağını beklerler. Bu durumun tam tersine keman çalma becerilerinden şüphe duyan öğrenciler daha çalmaya başlamadan önce kötü not alacaklarını gözlerinin önüne getirirler.

Öz yeterliği yüksek olan bireyler zor görevleri üstesinden gelinmesi gereken görevler olarak algılarken, düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler zor görevleri kaçınılması gereken bir tehdit olarak algılar. Yüksek öz yeterlik algısına sahip kişiler görev verildiği zaman göreve hızlı bir şekilde konsantre olurlar, kendilerini görevin

zorluğuna göre uyumlu bir şekilde ayarlarlar. Bir hata ile karşılaşıldığı zaman kendi çabalarını ve motivasyonlarını düşürmezler. Hata yapıldığı zaman kendine olan güvenlerini hemen toparlarlar, hatanın sebebini kendi eksik ya da yetersiz çalışmalarına atfederler. Kendi yeterliği hakkında şüphe duyan kişiler verilen görevin zorluk derecesinin kendilerini aştığı fikrine kapılırlar. Görevde meydana gelen bir hatayı ise kendi yeteneklerinin yetersizliğine atfederler. Bu durum bu tür kişileri depresyona sürükleyebilir. Bu tür kişiler karşılaşılan problemin nasıl çözüleceği konusunda dar bir vizyona sahiptirler. şüphesizdir ki kişinin akademik yeterliğe olan inanç okul başarısı konusunda kritik bir içeriktir (Pajares ve Schunk; 2001).

Öğrenciler z yeterlik değerlendirmeleri için gerekli olan bilgileri, becerilerinden, modellerden elde ettikleri deneyimlerden, ikna ve psikolojik tepkilerinden elde ederler. Kişinin kendi becerisi ve önceki görev ya da aktivitelerin sonucunda elde ettiği çıkarımlar, öz yeterlik değerlendirmesi için geçerli bir rehberlik yapar. Genel olarak başarı öz yeterlik algısını yükseltirken başarısızlık düşürür. Buna karşın pek çok başarıdan sonra meydana gelen rastlantısal hatalar ya da tam tersi olarak pek çok başarısızlıktan sonra gelen başarı öz yeterlik algısında fazla bir etki sağlamaz (Schunk ve Zimmerman 2007).

Akademik alanda, Schunk (1996), ğrencinin bir konuda herhangi bir yeteneğe sahip olmadığı durumlarda beceriye ilişkin öz yeterlik algısının anlamsız olduğunu belirtmiştir.

Schunk (1996) z yeterlik algısının öğrencinin öğrenme sırasındaki motivasyonunu ve öz düzenleme kapasitesini etkilediği ifade etmektedir. Bu durum Bandura'nın "l karşılıklı etkileşim konsepti" ile de uygunluk göstermektedir. Öğrenciler bir görev üzerine çalışırlarken ne kadar iyi öğrendiklerine ilişkin bazı işaretler çıkarırlar ve öğrenmeyi sürdürmek için öz yeterlik inançlarını değerlendirirler. Bu işaretler beceri sonuçlarını, başarı ve başarısızlık kalıplarını, geri dönütleri, değerlendirmeleri, model gözlemlerini ve bedensel belirtileri içerir. ğrenme sırasındaki öz yeterlik düzeyi motivasyonu arttırır ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar.

Schunk (1996) ayrıca görev faktörünün öz yeterlik algısında kritik rol oynadığını belirtmiş, öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olduğu bir görevi başarmaya çalışırken öz yeterlik algısının yükseldiğini, motivasyonun arttığını ve daha üstün bir başarı sergilediğini, görev hakkında fazla bilgisi olmadığı zaman ise daha düşük bir öz yeterlik düzeyi gösterdiğine dikkat çekmiştir.

Öz Yeterliğin Kaynakları

İnsanların kendi etkililiklerine olan inançları, dört etki kaynağından oluşur. Bu kaynakları şematize edersek;

Şekil 3. Öz Yeterlik Yargısının Oluşumu



Kişisel etkililiğe olan algısının oluşumunda en etkili yol, geçmişte yaşanan başarılı deneyimlerdir. Başarı kişinin kendisine olan yüksek algısı üzerine inşa edilmiştir. Başarısızlık insanın inançlarını zayıflatır, özellikle başarısızlık kişinin kendisine olan etkililik algısının oluşmasından sonra gerçekleşmişse kişinin başarıya olan algısı zayıflar.

Eğer tecrübeler kolayca elde edilen başarılarla şekillenmişse, insan çabuk elde edeceği başarılarla güdülenir ve cesareti karşılaştığı zor görevlerde hemen yıkılır. Tekrar etkililiğe algısının oluşması için gayretli bir çaba gerekmektedir. İnsan hayatında ki bazı olaylar, başarının güçlü bir çaba sonucunda geldiğini insana öğretmektedir. İnsanlar başarı için gereken şeyleri yapmaları için ikna olduklarından sonra, güçlüklerle yüzleşmede sabır gösterebilirler ve çabukça engellerden geri dönebilirler. Karşılaşılan olayların zorluğu, insanın kendi etkililiğine olan algısını güçlendirebilir ya da zayıflatabilir.

Kişisel etkililiğe olan algısı güçlendirmenin kaynağı olan ikinci yol sosyal modelleri alıp, kendi hayatında uygulamaktır. Başka insanların olayları başarmak için gösterdikleri çaba ve algısı görerek, kendimize pay çıkarırız. Eğer yüksek çaba göstererek başarısız olmuş insanları gözlemlemişsek bizimde başarıyı gerçekleştirmeye olan inancımız düşer. Gözlemlenen olayların kişinin hayatına benzerliği etkiyi o derece artırır. Model alınan insanın hayatından ne kadar benzerlik varsa, kişinin başarıya ve başarısızlığa olan algısı o kadar artar. Eğer insanlar model aldıkları kişiden farklı görüyorlarsa kendilerini kişisel-etkililiğe olan inanç o kadar etkilenmez.

Model alma etkisinin kişisel etkililiğe olan inançta ki etkileri, model alınan kişinin yetenekleri, gösterdiği sabır ve gösterdiği çaba ile ilgilidir. Model alınan kişi insana olayların üstesinden gelebileceklerine olan inançlarının oluşmasında çok şey öğretirler.

Sözel ikna çabaları, insanların etkililiklerine olan inançlarını güçlendirmede etkili olan üçüncü yoldur. Sözlü ve fiili olarak bir insana yapılan cesaret verici tavsiyeler, insanın olayların üstesinden gelebilecekleri algısı üzerinde etkide bulunur. İnsanı cesaretlendiren sözlü ve fiili ikna çabaları, kişisel-etkililik üzerinde olumlu bir katkı yapar, insan kendinde başaracağına dair bir inanç belirir.

Sözel ikna çabaları ile bir insanın kişisel-etkililiğine algısını güçlendirmek, zayıflatmaktan daha zordur. Gerçekçi olmayan cesaret verici sözler, çabaların hayal kırıklığı ile bitmesini sağlayabilir. Bunun karşısında yeteneklerinin olmadığına dair bir inanç geliştiren insanlar çaba göstermekte zorlanır ve en küçük zorlukta vazgeçerler. Öğretmenler verilen bir görevi başarıp başaramayacakları ile ilgili önerilerde bulunarak öğrencilerin öz yeterlik algılarını yükseltip düşürebilirler.

<http://www.positivepractices.com/Efficacy/SelfEfficacy.html>

Başarılı etkililiğe etki eden faktörler, insanların olaylar hakkında ki olumlu tahminlerinden daha çok işe yararlar. İnsanların yeteneklerine olan algısını arttırmaya

ek olarak, insanların hangi durumlarda başarılı, hangi durumlarda başarısız olabileceklerini gösteren etkiler, başarı için kişisel gelişimde önemli bir göstergedir.

İnsanları hedeflerinden alıkoyan şeyler sadece fiziksel ve duygusal değildir, olayların nasıl algılandığı ve yorumlandığı da önemlidir. İnsanların başaracakları yönünde inançları olursa, pozitif bir ruh haline sahip olurlar. İnsanın sahip olduğu ruh hali, yapmış olduğu fiziksel çaba gerektiren işlerin sonuçlarında da etkili olur.

Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik

McCormick ve McPherson (2003) Müzikal başarı için öz yeterlik, motivasyon ve uzun zaman süreli pratik yapmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Bir kemancının parçanın en zor yerinde arşesini ustalıkla kullanabilmesi ya da bir trompetçinin ağzının yorulduğu bir noktada tiz sesleri kaliteli bir şekilde verebileceğine ve tonunu sabit tutabileceğine dair endişesi müzisyenin öz yeterlik yargılarıdır. Çünkü bu gibi durum özellikli yargılar kişilerin durum sırasında ne yapabileceklerine dair en güçlü inançlarıdır (McCormick&McPherson 2006).

Her genç öğrenci için çalgı öğrenmek külfetli bir görevdir. Bundan daha fazla olarak bir çalgıyı çalmayı öğrenmek kendi içinde bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklara çalışmaların öğrencilerin kendileri tarafından programlanıyor olması ve çalışmalarını nasıl ve ne zaman bitirmeleri gerektiğini kendilerinin belirlemesi örnek verilebilir. Uzun soluklu çalgı çalışma yoğun zihinsel, fiziksel ve duygusal çaba gerektirmektedir. Bir eserin tam olarak çalınacak hale gelmesi haftalar hatta aylar alabilmektedir. Bu sürecin gerektirdiği sabır ve azim pek çok yetenekli öğrenci tarafından bile gösterilememektedir. Başka alanlarda da olduğu gibi öğrencilerin müzikal alanda da kendi kapasitelerine olan inançları onları zorluklar karşısında daha dirençli kılmaktadır (McCormick&McPherson 2006).

Diğer çalgı gruplarına oranla yaylı çalgı eğitimi başlangıç aşamasında oldukça sıkıntılı bir süreci öğrencilere sunmaktadır. Çalgının perdesiz oluşu, verimli ses elde etmek için arşenin mutlak doğru kullanımının gerekmesi ve bedenin doğru tutuş

pozisyonuna uyum sağlaması gibi temel etkenler her yaylı çalgıda olduğu gibi keman eğitiminde de öğrencilerin hemen sonuç almasını mümkün kılmamaktadır. Bu noktada keman eğitimi alan kişinin sabırlı ve azimli olması temel şartlardan biridir. Bu durum ise keman eğitimine başlayan öğrencinin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısının yüksek bir seviyede olmasını gerektirmektedir.

Öz yeterlik ve Akademik Motivasyon

Bandura (1977) hipotezinde, yeterlik inançları bir işin başarısı için gereken çabanın seviyesini, sabrı ve aktivite seçimlerini etkilediğini öne sürmüştür. Eğitimsel bir görevi başarmak için yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, bir zorlukla karşılaştıkları zaman ve verilen görevin kendi kapasitelerini aştıklarından şüphe ettikleri anda bile daha katılımcı olurlar, sabır düzeyleri yüksektir ve daha çok çalışırlar.

Araştırmalar sonucunda sabır düzeyi ile ilgili öz yeterlik algısı üzerine destekleyici nitelikte kanıtlar bulunmuştur. Schunk (1981) modeli ve didaktik yapıya sahip bir aritmetik dersinin, öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini, sabırlarını arttırdığını saptamıştır ve matematikte başarılı olamayan öğrencilerin aritmetik özelliklerini kazandıklarını görmüştür. Öğrencilerin algılanmış öz yeterlik düzeyleri, onların yetenek kazanımlarını sabır düzeylerini yükselterek dolaylı yoldan ya da doğrudan etkilemektedir. Doğrudan etki, öz yeterliğin, öğrencilerin motivasyonel mekanizmalarının yanında öğrenmelerini bilişsel açıdan da etkilediği belirtilmiştir.

Bandura (1993) öz yeterlik algısının inançtan çok çabayı da kapsadığını belirtmiştir. Kişinin bilgisi, yeteneği, stratejileri ve stres yönetimi de yeterlik inançlarının içine girmektedir. Berry (1987), algılanmış öz yeterlik hafıza becerisine hem doğrudan hem de sabır düzeyini arttırarak katkıda bulunduğunu bulmuştur. Hata anında dayanma düzeyini arttırmak ve kişinin motivasyonunu başka görevlere transfer etmek olan öz yeterlik algısının rolü hala araştırılmaktadır.

Bandura'ya (2001) göre öz-yeterlik inançlarının hayatımızdaki yeri büyüktür. Buna göre öz-yeterlik inançları;

- a) kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini,
- b) yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini,
- c) nasıl bir yaşam biçiminin olacağını,
- d) zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını,
- e) çabalarının ürünün nasıl olacağını ve
- f) genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler

Maddux (1995) ise, öz-yeterlik inançlarının kişilerin;

- a) hedefler belirlemesini,
- b) bu hedeflere ulaşabilecek stratejileri saptamasını,
- c) iş güdüsünü,
- d) diğer insanlara karşı hissettiği duyguların niteliğini ve
- e) yaşamdaki seçimlerini etkilediğini vurgulamaktadır

İnsanların kendi öz yeterlik algılarına biçtikleri değer, sosyal karşılaştırmalardan çok etkilenir. Bu durum akademik çalışmaların büyük oranda modelleme ve yarışmacı değerlendirme ortamına maruz kalan eğitimsel alanda da oldukça doğrudur. Başkalarının başarı ya da başarısızlıkları kişinin kendi yeterlik ve motivasyonunu etkilemektedir.

Sabırlı ve azimli bir şekilde çalışıldığı zaman başarılabilen görevlerde, öz yeterlik düzeyi yüksek olan çocuklar, kendi yeteneklerinden şüphe duyan diğer çocuklara göre sorunları çok daha hızlı çözerler. Çünkü motivasyon düzeyi kişinin öz yeterlik inançlarını etkiler.

Bandura (1977) öz yeterlik düzeyi yüksek olan çocukların daha zor olan görevleri çok rahat bir şekilde kabul ettiklerini, bunun tam tersi olarak kendinden şüphe duyan öğrencilerin ise zor görevleri almaktan kaçındıklarını gözlemlemiştir. Bandura ve Schunk (1981) öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirerek yaptıkları ve aritmetik uzmanlığı temelli olan yakınsal ve uzaksal amaçları üzerinde çalışmışlardır. Yakınsal amaçlar doğrultusunda öğrenen öğrencilerin öz yeterliklerinin, problem çözme oranlarının ve aritmetik becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Bu durum kişinin bir

konu üzerine belirlediği hedeflerin yakınlığının becerisine olumlu yönde katkılar sağladığının da bir kanıtıdır.

Blom ve Zimmerman (1985) aynı zamanda öz yeterliğin sorun çözme üzerindeki davranış seçimi etkisi üzerine de araştırmalar yapmışlardır. Alınan geri dönütlerde öğrencilerin başarılarının yalnızca öz yeterlik algılarıyla değil, görev seçimiyle ilgili içsel motivasyonlarının da sayesinde arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin artmasında ayrıca göreve ilişkin yaptıkları değerlendirmeler de etkindir.

Keman eğitimi başlangıcından itibaren güçlü bir öz-yeterlik algısı gerektirmektedir. Çünkü her çalgı eğitiminde de olduğu gibi kemanda da belirli bir seviyeye ulaşmak için pratik yapmak önemlidir. Bu çalışmalar hem teknik olarak hem de müzikal ifade konusunda yapılmalıdır. Ericsson (1993; Hallam 2006'dan alıntı) bir amaca yönelik yapılan pratiklerin motivasyon ve dikkat gibi pratiğin miktarı ve kalitesini belirleyecek unsurlar etrafında yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hallam (2006) çalgı öğrenmeye yeni başlayan kişilerde çalgı öğrenmeye dair ön bilgi, motivasyon, çaba ve öz-yeterlik arasında karmaşık bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Burada motivasyon ve öz yeterlik algısı kişinin çalgı çalmayı öğrenmek için harcaması gereken çaba miktarını etkilemektedir. Eğer ki kişi çalgı çalmaya dair içsel bir istek duyuyorsa (içsel motivasyon) ve bu konuda kendisinin çalgı çalmaya dair bir kapasitesi olduğuna inanıyorsa çalgıyı öğrenmek için daha fazla çaba harcayabilir. Ayrıca çalmayı öğreneceği çalgı hakkındaki ön bilgisi de motivasyon ve öz yeterlik algısını etkilemektedir. Kişinin çalmayı öğreneceği çalgı hakkında olumlu ya da olumsuz yönde edindiği bilgiler kişinin çalgısına ve çalgı derslerine ilişkin tutumunu ve öz yeterlik algısını da etkileyebilir.

Tutum

Bilimsel olarak incelenmesi 19. yy.da başlayan tutum, Latince kökeni “aptitudin – aptitudo” sözcüğüne dayanmaktadır. (Arkonaç, 2001). Sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutum kavramıyla da ilgili tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bunun sonucu, tutumun geleneksel tanımlarından her biri, onun ne

olduğuna ilişkin az da olsa farklı bir kavramlaştırma içermekte ya da tutumun farklı bir yönünü vurgulamaktadır (Tavşancıl, 2002, s.65).

Allport (1935), tutumu şöyle tanımlamıştır: Tutum, bireyin ilgili durum ya da nesnelere ilişkin tepkisi üzerinde dinamik ya da yönlendirici bir etki yapan, yaşantı içinde biçimlenmiş bir zihinsel ya da sinirsel hazırlık durumudur (Erkuş, 2003: s. 151, 152; Canakay, 2007). Fishbein ve Ajzen e göre (1975) tutum; “bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi”dir (Altınoluk, 2006: s. 37; Saygı,2009). Anderson’a göre tutum, özel bir nesneyle karşılaşıldığında, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecandır (Anderson, 1988: 43;Erkuş, 2003: s. 153; Canakay 2007).

Tutumlarımız günlük yaşamımızda çok önemlidir. Birey bir obje ya da bir olaya yönelik olumlu tutum geliştirdi ise, ona doğru yaklaşır ve onu destekler. Eğer bir objeye ya da olaya olumsuz tutum geliştirdi ise, ondan uzaklaşır. Koşullar o objeden uzaklaşmasını engellediği zaman da çatışmaya girebilir (Ülgen, 1997, s.89).

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Tutumların oluşmasında rol oynayan tüm etkenler arasında en çarpıcı etkiyi yapan eğitimidir. (Morgan, 1988; 376, Aşcı, 2006: s. 30; Öztopalan,2007). Tutumların deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme gibi kökenleri, aynı zamanda Orff-Schulwerk’in eğitim felsefesinin de temellerini oluşturmaktadır. Orff-Schulwerk etkinliklerinde çocuklar grup içinde birbirlerini gözlemleyerek, taklit ederek ve bilgiyi deneyimleyerek öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde izlenen yolun öğrencinin öğrenme doğasına olan paralelliği, öğrencinin öğrendiği konuya ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayabilir.

İnsanlar kendileri için psikolojik olarak var olan her şeye karşı bir tutum sahibi olabileceğine göre bir kişinin sayılamayacak kadar tutumu vardır denebilir.

Ancak tutumlar şu bakımdan da sınırlıdır, bir obje birey için anlam ifade ettiği takdirde tutum objesi olur. (Kocaarslan, 2009). Tutum objesinin günlük yaşamda diğer insanlar için önemli bir obje olup olmadığının önemi yoktur. Sadece birey için taşıdığı anlam önemlidir (Saygı,2009). Bu görüşler doğrultusunda çalgı eğitimi sürecinde, öğrendiğı çalgının öğrenci için içsel bir anlamı olması gerekir. Bunun sonucu olarak öğrenci kendi çalgısını bir tutum objesine çevirebilir. Orff-Schulwerk etkinlikleri ile yapılan keman derslerinde kullanılan etkinlikler öğrencilerin keman çalmasını sadece beceri açısından değil, motivasyon, öz-yeterlik, özgüven gibi psikolojik süreçler açısından da geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu psikolojik süreçlerin güçlü ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi, öğrencinin keman ve keman dersine yönelik yüklediğı anlamı güçlendirebilir. Bunun sonucu olarak keman öğrenci için sadece bir çalgı değil aynı zamanda bir tutum objesi haline de gelebilir. Bunun sonucunda kemana ve keman dersine ilişkin olan tutumu da olumlu yönde değişebilir.

Literatürde tutuma yönelik yapılan çeşitli açıklamaların hepsinin ortak noktası, tutumun davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğu ve bu eğilimin oluşumunda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinin bulunmasıdır. Bu bağlamda tutum kavramının bu üç bileşenini incelemek bireylerin herhangi bir olaya ya da objeye karşı geliştirdikleri tutumların nedenlerini anlamakta yararlı olabilir.

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bu üç öğe, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öğe zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Dolayısıyla bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediğı duyguları, o objelerle ilgili bilgileri düşünceleri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999: 104). “portakalda birçok vitamin vardır” (bilişsel), “portakala bayılırım” (duyuşsal), “ her sabah bir portakal yerim” (davranışsal) tutarlı öğelerin örnekleridir (Tavşancıl, 2002,78).

Arkadaş çevresi de tutum oluşumuna etki eder (Kağıtçıbaşı, 1999). Oskamp’a (1977) göre arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler gibi çevredeki

insanlar da bireylerin tutumlarının oluşmasında ve muhafaza edilmesinde önemli bir yere sahiptirler (Sakallı, 2006'dan aktaran Saruhan, 2008). Yukarıda değinilen görüşler doğrultusunda ilkokul döneminde yapılan müzik derslerinin gruba dayalı olması, öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olabilir. Orff-Schulwerk etkinlikleri yapısı itibariyle çocukların sevecekleri ve dersten keyif alabilecekleri bir şekilde tasarlandıkları için bu etkinliklerin özellikle öğrenim aşamasında gerek fiziksel gerekse bilişsel sorunların yoğun olarak karşılaşıldığı keman eğitimi sürecine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bloom (1995), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile, o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar. (Stodolsky, Salk ve Glaessnes, 1991).

Öğrencilerin bir bilim dalına yönelik tutumları, onların hedef davranışları kazanmalarında yönlendirici etken olmaktadır. Yani eğer öğrencinin bir alana yönelik tutumu istenen düzeyde ise belirlenen hedef davranışları kazanması daha kolay olacaktır (Dinçer, 2008). Değinilen bu görüş bilim dallarının yanı sıra sanat dalları içinde geçerli olabilir. Özellikle keman eğitimi sürecinde öğrencinin hedeflenen davranışları kazanmasında keman eğitime ve keman dersine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi çok önemli olabilir. Keman eğitimi en başından başlayarak yoğun bir bilişsel ve fiziksel kontrol gerektirmektedir. Öğrencilerin bu süreçte sergiledikleri olumlu tutumlar bu sürecin daha başarılı bir şekilde geçirilmesinde başarılı olabilir. Bilindiği gibi keman çalma başarısında doğuştan gelen müzikal yetenek kadar eğitim sürecinde harcanan çabanın, harcanılan zamanın, öz-yeterlik, öz-düzenleme, motivasyon ve öz güven gibi psikolojik süreçlerin de etkisi önemlidir. Bu yoğun ve karmaşık süreçlerin bir arada doğru bir şekilde yönlendirilmesi sürecinde keman çalmaya ilişkin olumlu tutumların etkisi de oldukça büyük bir katkı sağlayabilir.

Müziğe ve müzik derslerine karşı çocukların tutumları ailelerinin müziğe ve müzik dersine karşı olan tutumlarıyla çok yakından ilişkili olduğu kadar, çocukların geçmiş müzik yaşantılarıyla da ilişkilidir. Çocukların geçmiş müzik derslerinden beklentilerinin karşılanamaması, müzik öğretmenini sevmeyişleri, müzik becerilerini kazanmada güçlük çekmeleri, sözlü sınavlarda beceremedikleri ile onurlarının zedeleneyeceği kaygısını yaşamaları da müziğe ve müzik dersine karşı olumsuz tutumların gelişmesinde belki de ailelerinin tutumlarından etkilenmelerinden daha çok etken olabilmektedir (Bilen, 1995)

Öğrencilerin çoğunu başarılı kılarak, onlara başarılı oldukları duygusunu verebilecek eğitim düzenlemeleri müzik derslerine karşı olumlu tutumları geliştirilmesinde etken olabilir (Bilen, 1995). Orff-Schulwerk'in önemli bir özelliği de çocuklar arasında rekabete yol açmadan çocuklara hedef davranışları kazandırmasıdır. İçerisinde barındırdığı ritmik doğaçlamalar, beden perküsyonları enstrümantal ve vokal doğaçlamalar ve etkinliklerin bir oyunusal yapı içerisinde olması, çocuğun kendine olan güvenini sağlamakla beraber etkinliklerin gruplar halinde yapılıyor olması çocuğun sosyalleşmesine önemli katkılar sağlar. Bunun sonucunda çocukların müzik dersine karşı olan tutumları olumlu yönde geliştirilebilir.

Benlik Kavramı ve Öz Güven

Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilir. Bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri gerçek benliğini oluşturur. Benlik bireyin kendine bakışından oluşmakta ve bireyin davranışını tespit eden değerlerin ve ideallerin bir organizasyonu olarak ta tanımlanabilir. Benlik psikolojik açıdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırıcı özellikleridir.

Bireylerin benlik kavramları, öğrenmeler ve çevreyle ilişki kurma yolu ile oluşur, olgunlaşma ve yeni öğrenmeler sonucu değişip gelişebilir (Kulaksızoğlu, 2001 s.113). Günümüzde bazı psikologlar benlik kavramını insan davranışının temeline koyarak bu temelden hareketle psikolojik kuramlarını oluşturmaktadırlar. Bu kuramlar literatürde benlik kuramları, insancıl yaklaşım, kendini gerçekleştirme kuramları veya fenomenolojik kuramlar olarak ta bilinmektedir (Cüceloğlu, s. 427).

Benlik kavramı konusunda çalışmalar yapan bir diğer önemli psikolog Carl Rogers'tir. Rogers'a göre her insan doğuştan mutluluğu arar ve potansiyellerini gerçekleştirmek için çabalar. Gelişme ve iyiye doğru gitmek her insanın doğasında vardır. Bu görüşleri ile Carl Rogers insan doğasına olumlu bakan psikologların başında gelmektedir. Rogers benlik bilincine önem vermektedir. İnsanın benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci iyi kötü ya da ortada olabilir. Benlik bilinci her zaman gerçeği de yansıtmayabilir. Bir insan bir işe karşı yetenekleri olduğu halde kendini yeteneksiz görebilirken, bu durumun tam tersine bir işe karşı yeteneği olmayan bir kişi de kendini yetenekli görebilir. Benlik bilinci bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade eder (Cüceloğlu, s. 428–429). Rogers için kişinin benlik kavramı, kişinin hayatının temel bir yanıdır. Çünkü benlik; davranış, düşünce ve duyguları belirler. Benlik kavramı kişinin kendisi hakkında sahip olduğu imajdır, imgedir. Özellikle “ben neyim?” gibi var olduğunun farkında olma ve “ben ne yapabilirim?” gibi işlevlerinin farkında olmayı içerir.

Özgüven bebeklikten itibaren temelleri atılan bir kavram olsa da çocuğun gelişim sürecinde ailesi, arkadaşları ve çevresi ile girdiği etkileşim, çocuğun özgüveninin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Aileden başlayarak çocuğa karşı yapılan davranış şekilleri, getirilen eleştiriler gibi etkenler çocukların özgüvenleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunabilirler. Çocuğun özgüven gelişimi sürecinde ilk etkiler aileden kaynaklanmaktadır. Ailenin çocukla girdiği etkileşim çocuğun özgüven yapısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir.

İlkokul döneminde öğrencilerin öz güvenlerinin başarılarına olan etkisi diğer değişkenlerden daha fazladır. Fennema ve Sherman (1977) yaptıkları araştırmada matematik dersine ilişkin yüksek öz güvenin matematik dersine olan kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir. Meijer (2001) kaygı ile öz güven arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu durumda kaygı ile öz güven birbirine zıt etkileşimde olan kavramlar olmaktadır (Stoel, Peetsma, Ve Roeleved, J. 2003). Okul dönemine gelindiğinde yaklaşık 9–10 yaşlarında iken kendilerini anlatmaları istendiğinde cinsiyetleri, yaşları, adları, sevdikleri, sevmedikleri ve fiziksel özelliklerini anlatırken 11 yaş civarında kişiliklerinden ve diğer kişilerle olan ilişkilerinden de bahsetmeye başlarlar. Okul dönemi çocukları artık sosyal alanda da kıyaslama yapmaya başlarlar. Kendi görünüşleri, becerileri ve davranışlarının diğerleri tarafından nasıl görüldüğüne de dikkat etmeye başlarlar. (Bayhan; S. B. & Artan; İ. 2005 s.210–211). İlkokul döneminde yaşanmaya başlanan bu özellikler çocukların özgüvenleri üzerinde de olumlu ya da olumsuz etkilerin tetiklenmesine yol açabilmektedir. Çocukların becerilerinin, davranışlarının ve görünüşlerinin yine çocukların kendilerince değer verdikleri kişilerce takdir edilmeleri ya da eleştirilmeleri çocukların özgüvenleri üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Öz güveni yüksek olan insanlar kendileri oldukları gibi kabul ederler ve sınırlarının farkında olurlar. Yeteneklerinin farkında oldukları için gerçekçi beklentilere sahiptirler. Böylece olaylara ve karşılaştıkları görevlere dair olumlu davranışlar sergilerler. Her zaman yüksek beceri bekleyen kişiler genelde hayal kırıklığına uğradıkları için var olan becerileri da iyi olmaz. Sürekli kendilerini eleştirirler. Düşük özgüven sahibi bireyler yaptıkları işlere dair beceri kaygısı taşımaktadırlar. Yaptıkları işlerin kendilerince değer verdikleri insanlar tarafından eleştirilme ya da başarılı bulunmama korkusu, kişinin o iş ile ilgili becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

<http://www.healthsystem.virginia.edu/internet/feap/newsletter/Self-Confidence.pdf>

Kişilerin kendi öz güvenlerini göstermeleri için pek çok yol bulunmaktadır. Davranışları, beden dilleri, konuşma tarzları, ne dedikleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Öz güveni yüksek bireyler ile düşük özgüvene sahip bireyler arasındaki farklar şöyle gösterilebilir:

Çizelge 2. Özgüveni Yüksek Bireyler ile Özgüveni Düşük Bireylerin Özellikleri

Özgüveni Yüksek Bireyler	Öz Düveni Düşük Bireyler
Başkalarının eleştirilerine ve alay etmelerine aldırmadan doğru olduğuna inandıkları şeyleri yaparlar.	Davranışlarını başka insanların ne düşündüklerine göre yönetirler.
Risk almaya açıktırlar ve başarı için uzun yol katetmeyi göze alırlar.	Kendi rahat oldukları alanda kalmayı tercih ederler. Başarısızlıktan korkarlar ve risk almaktan kaçınırlar.
Hatalarını kabul ederler ve hatalarından bir şeyler öğrenmek için çabalarlar.	Hatalarını örtmek için büyük çaba harcarlar.
Başkalarının kendi başarılarını takdir etmesini beklerler.	Kendi yaptığı iyilikleri mümkün olduğu kadar sıkça mümkün olduğu kadar fazla insana överler.
Kendilerine gelen takdirleri kibarca karşılarlar.	Gelen takdiri düşüncesizce reddederler.

<http://www.mindtools.com/selfconf.html>

Özgüven kendi doğası içinde hiyerarşıktır. Çocukların öz güvenleri, akademik ve akademik olmayan alanlarda kendi öz kavramlarının üzerine kurulur. Çocukların akademik ve akademik olmayan öz kavramları kendi içinde bölünmektedir. Örnek olarak akademik olmayan öz kavramlar çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal öz kavramlarını temel alır (Slutzky, ve Simpkins, 2009).

İnsanlar genellikle bir işe başlamadan önce o işi başarabilecek yeteneklerine dair eksik bilgiye sahiptirler. Kişilerin genellikle bir görevi üstlenmesi o göreve ilişkin duydukları öz güvenin seviyesine bağlıdır. Kişiler bir görevi üstlenirken etkiye girdikleri insanlardan (öğretmeni, ailesi, arkadaşları vb.) kendi yetenekleri

ile ilgili geri dönütler alırlar, fakat görevi üstlenirken göreve ilişkin kendi ilgilerini de değerlendirirler(<http://globetrotter.berkeley.edu/macarthur/inequality/papers/BenabouSelfCon.pdf>).

Bazı insanlar çocukların hayatında önemli yer tutmaktadır. Bu kişilerin içinde çocuğun ailesi, akranları, televizyon yıldızları ve öğretmenleri sayılabilir. Bu kişileri iyi anlamak için çocukların oyun oynadığı zamanlar çocuk iyi bir şekilde dinlenmelidir. Ayrıca bu amaca yönelik konuşmalar da yapılabilir.

Yüksek özgüvene sahip çocukların genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Kolayca arkadaşlık kurabilirler
- Yeni aktivitelere büyük bir coşkuyla katılırlar
- İşbirlikçi olurlar ve yaşlarına uygun kurallara uyarlar.
- Davranışlarını kontrol edebilirler
- Kendileri ve arkadaşları ile oyun oynayabilirler.
- Yaratıcı olurlar ve kendilerine ait fikirleri vardır.
- Mutlu ve enerji dolu olurlar. Başkaları ile konuşurken cesaretlendirmeye ihtiyaç duymazlar.

Düşük özgüven'e sahip çocuklar genellikle kendilerini şu gibi sözlerle açıklarlar:

- “Hiçbir şeyi iyi yapamıyorum”
- “Yapamadığımı biliyorum”
- “Hata yapacağımı biliyorum”
- “Kendimi sevmiyorum. Keşke başka bir olsaydım”

Çocuklarda yüksek özgüven oluşturmak için onlara şu şekillerde yardım edilebilir:

- Her çocuğun başarıları çok küçük başarılar bile olsa övülmeli. Çok çalışan çocukların çabaları takdir ederek,
- Çocukların istenmesine ve sevilmesine müsaade edilerek Samimi bir etkileşim içinde bulunarak,
- Çocukların gösterdiği şeylere, aktivitelerine, problemlerine ve ilgi alanlarına ilgi göstererek,

- Çocuklara ne yapmamaları gerektiğinden çok ne yapmaları gerektiğini söyleyerek.

- Çocukların hata yapmalarının büyümelerinin bir parçası olduğunu anlamalarını sağlayarak, yetişkinlerin de dahil olmak üzere herkesin hata yapabileceğini anlamalarını sağlayarak.

- Sinirli, öfkeli bir ruh halinden ve diğer negatif davranışlardan kaçınarak.

- Çocukların yaptıkları işbirliklerine hayranlık gösterin. Onların kurallara uymalarını sağlayacak ve pozitif davranışlarda bulunmalarını sağlayacak sözler kullanılarak

- Yeni kazanılan becerilerin pratik gerektirdiğini ve zaman aldığını unutmuyarak. Çocukların yeni kazanılan becerileri hemen yapamayacaklarını önceden düşünerek.

- Çocukların olumlu davranışlarına etkili tepkiler göstererek Onların davranışlarında neleri sevdiğinizi onlara söyleyerek.

- Onlara inandığınızı ve onlardan iyi şeyler beklediğinizi onların bilmesini sağlayarak.

- Her çocuğun ailesini ve kültürünü kabul ederek saygı duyarak

- Her gün çocukların başarılı olabilecekleri aktiviteler sağlayarak.

- Çocuk yanlış bir davranış içine girdiğinde onu davranıştan ayrı tutarak.

Bazı hareketler çocukların özgüvenlerinin düşmesine neden olabilir. Bu hareketler şöyle sıralanabilir:

- Çocuklardan yapabileceklerinin çok daha fazlasını ya da çok daha azını beklemek.

- Çocuklara başka insanların önünde bağırarak ya da onları eleştirmek.

- Çocukları onlara ilgi göstermekten çok eleştirmek.

- Çocuklarla konuşurken aptal, düşüncesiz, tembel gibi ifadeler kullanmak.

- Çocuklar grup çalışmasındayken hata yaptıklarında hatayı kimin yaptığını herkesin içinde söylemek.

- Çocuklara çok koruyucu davranmak ya da çok ihmal etmek.

<http://www.nncc.org/Guidance/selfesteem.htm> | Erişim tarihi: 11.03.2009

Özgüven müzik ve müzik eğitimi alanında da önemli bir etkidir. Müziğin bireyin özgün ürünler üretebildiği alanlardan biri olması, yaratıcılığı kullanarak ürünü ortaya koyması bireyin özgüven sahibi olmasını gerektirmektedir. Eğer birey yapacağı iş ile ilgili çevresinden eleştirilme korkusu duyuyorsa bu korku ve beraberinde getirdiği kaygı bireyin yaratıcılığını kısıtlayabilir.

Çocuğun çalgısıyla barışık olması ve onu sevmesi, çalgı çalışma alışkanlığını kazanması büyük ölçüde çalgısına karşı içinde duyduğu özgüven duygusuna bağlıdır. Özgüven duygusunun kazanılmasında öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenin bu dönemde çocuğa kırıncı eleştirilerde bulunması ya da çocuğun kapasitesini aşacak beklentileri olması çocuğun çalgısına karşı duyduğu özgüveninde büyük hasarlar oluşturabilir. Kirchener, (2002) 100 piyanist üzerinde yaptığı araştırmada kendi yeteneklerine dair şüphe duyan piyanistlerin şüphe duymayanlara göre daha fazla beceri kaygısı taşıdıkları gözlenmiştir. Düşük öz güven sahibi piyanistlerin müzik yaparken daha güvensiz olduğu ve kendi yeteneklerini sorgulamaya daha eğilimli oldukları belirtilmiştir (Beck 1985'ten aktaran Kirchener 2002).

Buraya kadar irdelenen konular özetlendiğinde, geleneksel keman öğretiminin, ilköğretim dönemi çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim özellikleri ile paralellik göstermediği görülmektedir. İlköğretim dönemi, iyi bir keman tekniği ve müzikal altyapının oluşturulmasında oldukça kritik bir dönem olduğundan bu dönemde verilen keman eğitimin yararlı olması için, eğitiminin ilköğretim dönemi çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim özelliklerine göre tasarlanması gerekmektedir.

Keman eğitiminin zor bir süreç olması ve bu sürecin ağırlıklı olarak sözel bir şekilde anlatılması ilköğretim dönemindeki bir çocuk için oldukça soyut olabilir ve, bunun sonucunda çocuk, öğrendiği bilgiyi aklında uzun süre tutamadığı için tek başına yaptığı çalışmalarında başarılı olamayabilir. Bu nedenle öğrenci zamanla keman çalma konusundaki becerilerini sorgulamaya başlayarak kendisini diğer arkadaşlarından yeteneksiz görerek olumsuz bir özyeterlik algısı geliştirebilir.

Zamanla gelişen bu durum sonucunda çocuk, çalgısından soğuyarak çalgı eğitimini yarıda bırakabilir.

İlköğretim döneminde çocuklar sürekli hareket halindedir ve sürekli bir şeyler yapma isteğindedir. Bu dönemde çocuğun derslerde hareketsiz bir şekilde tutulması, çocuğun derse olan ilgisini kaybetmesine neden olabilmekte, keman dersi çocuğa sıkıcı bir ders olarak yansıyabilmektedir. Bunun sonucu olarak çocuk, keman dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir.

İlköğretim döneminde çocukların önemli bir gelişim özelliği de benmerkezcilikten çıkması ve sosyalleşmeye başlamasıdır. Akranlarının tepkilerinin oldukça önem kazandığı bu dönemde çocuğun akranlarından almış olduğu olumlu tepkiler, yaptığı işe ilişkin özyeterlik algısını ve öz güvenini olumlu yönde etkilemektedir. Geleneksel keman öğretimi grup çalışmalarından uzak, birebir yapılan dersler olduğu için çocuklar keman eğitim süreci içinde yaşatlarını gözlemlene şansı bulamamaktadırlar.

Orff-Schulwerk, içeriğindeki oyunlar, danslar, müzikli dramatizasyonlar, doğaçlamalar ve diğer etkinlikleri ile özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim özelliklerine paralellik göstermekte, bilgileri somutlaştırarak çocukların daha kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarını ve bilgiyi beceriye dönüştürmelerini sağlayacak dinamikler içermektedir. Bu açılardan değerlendirildiğinde çocukların keman eğitiminde haftalık bireysel keman derslerine paralel olarak çocukların diğer akranlarıyla birlikte haftada iki saat Orff-Schulwerk'le desteklenecek bir yaklaşımla eğitilecekleri bir model düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Keman eğitimi, erken yaşta başlanması gereken bir süreçtir. Erken yaşta başlanılmasını nedeni, keman çalmanın çok güçlü bir kas koordinasyonu gerektirmesi ve bu koordinasyonun, kasların gelişimi ile beraber başlaması

gerekliliğidir. Keman eğitimi için gerekli olan ince motor kasların gelişimi ilköğretim dönemine rastlamaktadır.

Erken yaşlarda kemana başlamak anatomik açıdan oldukça yararlı olmasına rağmen çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimleri açısından bazı sorunlar yaratabilmektedir. Keman eğitiminin zor ve karmaşık bir süreç olması, çocukların keman eğitiminde zorlanmalarına neden olabilmektedir. Keman eğitiminin daha çok sözel iletişim ağırlıklı olarak yapılması, çocukların konuları anlamakta güçlük çekmelerine, kendilerine olan güvenlerini kaybetmelerine ve kendilerini başarısız hissetmelerine neden olabilmekte, bunun sonucunda çocuklar, keman eğitimlerini yarıda bırakabilmektedirler. Her konuda olduğu gibi keman eğitiminde de çocukların bilişsel ve fiziksel gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklarla yapılmakta olan keman eğitiminin daha olması, onların nasıl daha kolay ve kalıcı öğrenebilecekleri fikrinde yatmaktadır.

Tüm dünyada geleneksel öğretime alternatif olarak geliştirilen öğrenme yöntemi aktif öğrenmedir. Aktif öğrenmede çocuk pasif bilgi alıcı değil, bilgiyi kendi yaşantısı ve deneyimleri ile keşfeden kişi olmaktadır. Bu nedenle aktif öğrenme, öğrenmenin daha kalıcı ve kaliteli olmasını sağlamaktadır.

Aktif öğrenme, günümüzde birçok alanda kullanıldığı gibi müzik öğretiminde de kullanılmaktadır. Orff-Schulwerk, müzik eğitimindeki aktif öğrenme alternatiflerinden biridir. Orff Schulwerk'in içinde barındırdığı hareketler, danslar, şarkılar gibi pek çok etkinlikler çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim özellikleri ile tam bir paralellik göstermektedir. Bu nedenle Orff Schulwerk'in etkinlikleri ile desteklenmiş bir keman eğitiminin zor ve karmaşık bir süreç olan keman eğitimini daha zevkli ve daha anlaşılır hale getirebileceği için çocukların keman dersine ilişkin tutumları, keman çalmaya yönelik özyeterlik algıları, öz güvenleri ve keman çalma becerilerinin de olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı 9–11 yaş grubu çocuklarda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, özyeterlik, özgüven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkilerini saptamaktır.

Problem cümlesi

Orff-Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitiminin, 9–11 yaş grubu çocukların keman çalma becerileri, öz yeterlikleri, öz güvenleri ve keman dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi nelerdir?

Alt Problemler

Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi 9–11 yaş grubu çocukların;

- 1 Keman dersine ilişkin tutumları
- 2 Keman çalmaya yönelik öz yeterlik inançları
 - a Yatkinlik alt faktörü
 - b İnanç alt faktörü
 - c Güven alt faktörü
 - c Kararlık alt faktörü
- 3 Öz Güvenleri
 - a Mutluluk-Doyum alt faktörü
 - b Kaygı alt faktörü
 - c Popülarite Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma alt faktörü
 - d Davranış ve Uyum-Konformite alt faktörü
 - e Fiziksel Görünüm alt faktörü
 - f Zihin ve Okul Durumu alt faktörü
- 4 Keman çalma becerileri üzerindeki etkileri geleneksel keman öğretimine göre deney grubunun lehine anlamlı farklar göstermek midir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- 9–11 yaş aralığındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma 14 haftalık deney süreci ile sınırlıdır.
- 3- Keman eğitimi ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

- 1- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.
- 2- Öğrenciler Keman çalmaya yönelik tutum ölçeğini, Keman çalmaya yönelik özyeterlik ölçeğini, Pers-Harris öz kavramı ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.

Tanımlar

Geleneksel keman öğretimi: Öğretmen ve öğrencinin birebir olarak ders yaptıkları, öğretilen bilgilerin ve deneyimlerin öğrenciye sözel ve örnekleme yoluyla aktarıldığı keman eğitimi.

Keman Çalma Becerisi: Bireyin keman çalmaya ilişkin sahip olduğu teknik ve müzikal becerilerin uygulama (Çalma) sırasındaki gerçekleşme düzeyi

Kısaltmalar

KDİTÖ: Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

KÇYÖÖ: Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

PHÇÖKÖ: Piers – Harris Çocuklar için Öz Kavramı Ölçeği

KÇBGF: Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Orff-Schulwerk İle İlgili Araştırmalar

Bishop, (1991) St. Thomas Üniversitesinde yaptığı araştırmada Orff Öğretisi yaklaşımının ve geleneksel eğitimin üçüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılık gelişimleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmada Bishop oniki hafta boyunca ilk gruba sınıfa geleneksel eğitim, ikinci gruba Orff-Schulwerk sürecini uygulamıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda Orff-Schulwerk ile eğitim alan birçok öğrencide müzikal yaratıcılık gelişmiş olsa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Grant, (1991) Memphis State Üniversitesinde yaptığı araştırmada 10 – 11 yaş çocuklarının bellek gelişimlerinde Orff Öğretisi’ nin etkisini araştırmıştır. Araştırmada oluşturulan kontrol grubu hareket olmayan, enstruman çalımı olmayan ve doğaçlama olmayan geleneksel eğitimi almış, deney grubu ise Orff öğretisi sürecini görmüştür. Araştırma sonunda yapılan Aural – Written subtestinde kontrol grubu Orff-Schulwerk grubuna göre daha anlamlı farklılık elde etmiştir.

Draper, S. A. (1994) St. Thomas Üniversitesinde Capstone Projesi Kapsamında Kodaly, Orff ve Dalcrose yaklaşımlarının eğitimsel felsefelerinden ve tekniklerinden yola çıkarak bir başlangıç flüt metodu yazmıştır. Metot ve vokal çalışmaları, ritmik hareketleri bellek çalışmalarını ve doğaçlamaları içermektedir.

Brophy, (1999) gelişimsel açıdan 6 – 12 yaş dönemi çocuklarının melodik doğaçlamaları araştırmıştır. Katılımcılar Do pentatonik dizisini kullanmışlar ve alto ksilofon ile 6/8 lik ölçü sayısında melodiler doğaçlamışlardır. Önemli sonuçlar şunu göstermektedir ki yaş farkı, ritmi, yapıyı, doğaçlanan melodiyi etkilemektedir. Çalgının tokmakla çalınması çocukların yaratıcılığını etkilemezken, önemli doğaçlama değişiklikleri yaşıp artması ile birlikte, müzikal parçaların tekrarı,

vuruşlara daha dikkat gösterilmesi, ritmik kalıpların artması ve daha iyi yapısal organizasyon ile ortaya çıkmaya başlar. Ayrıca Brophy, doğaçlamalardaki hızlı değişimlerin 6 ile 9 yaşları arası, küçük değişimlerin 9 ile 11 yaşları arası olduğunu, 12 yaşında ise değişimin sürdüğünü ifade etmektedir.

Persellin (1999) tarafından Orff Öğretisine dayalı müzik eğitiminin görsel – uzaysal beceri üzerindeki etkileri 5 – 6 yaş grubundan 13 çocuk üzerinde incelenmiştir. 13 çocukla haftada üç saatlik, altı saatlik, Orff öğretisine dayalı müzik eğitimi gerçekleştirilmiş ve bu gruba zeka ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonuçları, Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin, çocukların görsel – uzaysal becerisi üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu ortaya çıkarmıştır (http://www1donine.org/1d_indepth/abilities/orff_based_music_instruction.html; Uçal, 2003: 23).

Dikici (2002) tarafından yapılan araştırmada Orff Öğretisi temelli müzik eğitiminin 5 – 6 yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi araştırılmış, matematik becerisinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne – baba öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla beş ve altı yaş için on ikişer çocukla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çocuklar ön test ve son test olarak kullanılan matematik erken yetenek testi ile teste tabi tutulmuş, aldıkları puanlar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Deney süresince kontrol grubuna haftada üç saat müzik dinleme ve org eşliğinde şarkı söylemek etkinlikleri içeren müzik eğitimi verilmiş, deney grubuna ise bu çalışmalara ek olarak, dinleme çalışmaları, ritim çalışmaları, beste ve doğaçlama çalışmaları yaptırılmıştır. Son test olarak yapılan matematik erken yetenek testi puanlarına bağımsız gruplar “t” testi ile bakılmış ve deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney grupları lehine anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Medford (2003) tarafından yazılmış doktora tezi olarak yapılan araştırmada Boston Gençlik Senfoni Orkestrası’ nın uygulamakta olduğu “yoğun toplum programı” (ICP) yi gözlem yoluyla incelemiştir. Bu programda yaylı çalgı öğrencileri Orff, Kodaly ve Suzuki yöntemlerinin birlikte uygulandığı sistemle

yetiştirilmektedir. Öğrenciler, temel ritimleri, teoriyi, enstrumantal özellikleri ve solfeji bu sistemle öğrenmektedirler. Yarım saatlik bir ön görüşme ile başlayan program, çeşitli etkinliklerle sürdürülmektedir. Uygun çocuklar seçilmekte ve yaz kursuna alınmaktadır. Program, ilk görüşme, yaz workshop'u, yaz kursu ve son bahar kursu olarak dönemlere ayrılmıştır. Her dönemde enstruman, ritim ve solfej eğitimi temel olmak üzere, sonbahar kurslarında bunlara ek olarak orkestral çalışmalara da yer verilmektedir. Keman dersleri ise grup etkinlikleri şeklinde planlanmıştır.

Uçal (2003) tarafından okul öncesi müzik eğitiminde Orff Öğretisi'nin müziksel beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma dokuz kişilik iki 6 yaş grubu çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. . Gruplardan birisine araştırmacı tarafından Orff Öğretisi' ne dayalı müzik öğrenimi, diğerine ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır. Araştırma bulguları Orff Öğretisi' nin 6 yaş grubu çocuklar üzerinde müziksel işitme becerileri ve güzel şarkı söylemenin gelişimi, müzik derslerine ilgi ve katılım yönlerinden geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu doğrultusundadır.

Bilen, Özevin ve Uçal tarafından (2003) Orff Öğretisi'nin interaktif öğrenme yöntemlerine göre, müzik derslerine ilişkin olumlu tutumların gelişmesi üzerindeki etkilerinin önemli fark oluşturup oluşturmadığının ortaya konması amacı ile bir araştırma yapılmıştır. Bunun için Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 93 öğrencisi ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 93 öğrencisine, 112 saatlik müzik ve müzik öğretimi dersi verilmiştir. Her iki gruba da verilen müzik ve müzik öğretimi derslerinin sonunda, deneklere 32 maddeden oluşan müzik dersine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları Orff Öğretisi'nin uygulandığı okulöncesi Anabilim dalı öğrencilerinin tutumlarının, interaktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Tekin (2007) nin "Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme Ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri" konulu doktora tezinde Orff-Schulwerk ile Kodaly yöntemi'nin ilköğretim 3. sınıf

öğrencilerinin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerilerini üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 64 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu araştırma modelinin kullanıldığı araştırma sonunda Orff-Schulwerk ve Kodaly yöntemleri geleneksel müzik eğitime göre müziksel işitme becerisi üzerinde anlamlı fark yaratırken, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerileri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı saptanmıştır.

Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar

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

McCormick ve McPherson (2003) “The Role of Self-Efficacy In Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis” isimli araştırmaları ile çalgı öğrencilerinin sınavlardaki bağdaştırıcı (mediational) bilişsel süreçlerini incelemiştir. Araştırmada, ele alınan konuya daha önceki alan yazında çok fazla yer verilmemiş olduğuna dikkat çekilerek çalgı sınavlarının öğrencinin öğrenmesine olan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda üniversiteyi bitirme aşamasında olan 332 çalgı öğrencisinin beceri sınavları değerlendirilmiştir. Sonuçlardan sınav becerisinde güdü, çalışma gibi etkenler ile birlikte kişinin özyeterlik duygusunun çok belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar müziksel kapasite gelişimi ve yüksek beceri için çalışmanın öneminin altını çizirken bunun güdü ve benzeri diğer değişkenlerden ayrı düşünülemeyeceğinin altını çizmişlerdir.

Nielsen (2004) “Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education” başlıklı araştırmasında, alanında uzmanlaşmış müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma

stratejilerini inceleyip, bu stratejiler ile çalışılmasının özyeterlik inançları ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada;

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

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

Tutum İle İlgili Araştırmalar

Bilen (1995), işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri konulu doktora tezinde işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini, üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma modelinin kullanıldığı

araştırmada, işbirlikli öğrenmenin notalı öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre müziğe ilişkin tutumlar üzerinde daha etkili olduğunu saptamıştır.

Kocabaş (1997), temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutumlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini İzmir Dokuz Eylül Ortaokulunda okumakta olan 284 Orta I, II ve III. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Likert tipi 3 dereceli seçeneklerin yer aldığı 17’si olumlu, 134’ü olumsuz 30 maddeden oluşturulan ölçeğin madde analizleri, Cronbach Alpha (0,88), iki Yarı Güvenirlik Katsayıları (0,80) bulunarak faktör analizleri yapılmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği sınanan ölçeğin Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

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

Murat ve Uygun (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, polislik mesleğine ilişkin tutum ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. “Polislik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”nin geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Geliştirilen ölçeğin deneme formu 2002–03 öğretim yılında bir polis meslek yüksek okulunda okuyan 1. ve 2.

sınıf toplam 630 öğrenciye uygulanmıştır. 33 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin polislik mesleğine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

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

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

Özmenteş (2006) müzik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Türkiye koşullarında gerçekleştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmış, analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile, güvenirliği ise Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda tek faktörlü olduğu görülen 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Tüm bulgular ölçeğin ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

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

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

Güven ve Uzman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan coğrafya dersine yönelik tutumları belirlemede, öğretmenlere ve bu alanda akademik çalışma gerçekleştiren araştırmacılara yardımcı

olabilecek coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama ve geçerlik güvenirliği belirleme olarak adlandırılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen verilere göre deneme ölçeğinde yer alan ve faktör yükleri. 40 ile .83 arasında değişen 39 maddenin yer aldığı ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Geliştirilen coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği'nin öğretmenlerce rahatlıkla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Özgüven İle İlgili Araştırmalar

Case Western Reserve Üniversitesi'nde J. A. Venesile (1992) tarafından yapılan "The Relationship Among Personality Characteristics, Self-Esteem, And Music Teaching Behaviors In Propective Elementary Classroom Teachers" isimli doktora tezi çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin müzik dersleri etkinlikleri ile onların kişilik özellikleri ve genel özgüvenleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri Myers-Briggs Type Inventory ile, genel özgüvenleri ise Coopersmith Self-Esteem Inventory ile belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan müzik dersi etkinlikleri ise iki gözlemci tarafından araştırmaya katılan 26 öğretmenin ders kayıtları gözlemlenerek belirlenmiş ve 20 boyuta ayrılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile müzik dersi etkinlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte müzik dersi etkinlikleriyle öğretmenlerin gen özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Case Western Reserve Üniversitesi'nde Myung-Sook Auh (1995) tarafından yapılan "Prediction of Musical Creativity In Composition Among Selected Variables" isimli doktora tezi çalışmasında ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin müziksel yaratılarındaki yaratıcılık belirtileri ile öğrencilerin müziksel deneyimleri, müziksel özgüvenleri, müzik yetenekleri, müziksel başarıları, sınıf düzeyleri, zeka düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 67 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin alto-ksilofon kullanarak yaptıkları on

dakikalık doğaçlamaları kaydedilmiştir. Toplanan bu veriler daha sonra ellerini kullanma becerisi, müziksel bağlantılar, müziksel özgünlük, müziksel duyarlılık ve tekrar edebilme gibi beş boyuttan oluşan bir değerlendirme formu ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden araştırmacı tarafından geliştirilmiş Musical Experiences Questionnaire, Self-Esteem of Musical Ability (Schmitt, 1979), Musical Aptitude Profile (Gordon, 1988) ve Music Achievement Test (Colwell, 1968) ölçekleri ile veri toplanmıştır. Araştırma sonunda müziksel özgüvenle ilgili olarak ulaşılan bulgular şunlardır:

- Müziksel deneyimler ve müziksel özgüven arasında anlamı düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır.
- Müzik yeteneği ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Sınıf düzeyi ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Cinsiyet ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Müziksel başarılar ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Müziksel yaratıcılık ve müziksel özgüven arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Theodoraku ve Zervas (2003) tarafından yapılan “The Effects of Creative Movement Teaching Method And The Traditional Teaching Method on Elementary School Childrens’ Self-Esteem” isimli araştırmada yaratıcı bedensel hareket etkinlikleri içeren bir müzik öğretim yönteminin ve geleneksel müzik öğretim yönteminin 11-12 yaşları arasındaki ilkokul öğrencilerinin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Bu araştırmada özgüven beş alt boyutta ele alınmıştır: Zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik, atletik yeterlik, fiziksel görünüş ve davranış yönetimi. Üç ay süren denel işlemlerin sonunda her iki yöntemin de özgüven düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Ancak hareket temelli müzik eğitiminin geleneksel müzik öğretimine göre özgüvenin zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik ve fiziksel görünüş boyutlarında daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

S. G. Nielsen (2004) tarafından yapılan “Strategies And Self-Efficacy Beliefs In Instrumental And Vocal Individual Practice: A Study of Students In Higher Music

Education” isimli araştırmada ileri düzeydeki müzik eğitimi öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejileri ile onların öz-etkililik inançları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Norveç’te yapılan araştırmada yaşları 18 ve 43 arasında değişen ileri düzey müzik öğrencilerinden çalışma ve öğrenme stratejileri ile ilgili veri toplanmış ve sonuç olarak öğrencilerin daha çok bilişsel ve metacognitive stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra üst düzey öz-etkililik algısına sahip öğrencilerin bu stratejileri daha yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öz-etkililik algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken, öğrencilerin çaldıkları çalgıya göre anlamlı düzeyde farklılıklar içermediği saptanmıştır.

Öğrencilerin müziksel özgüvenleri Self-Esteem of Musical Ability (Schmitt, 1979) ile, müzik yetenekleri Musical Aptitude Profile (Gordon, 1988) ile, müziksel deneyimleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen Musical Experience Questionnaire ile belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciler piyano da en fazla 20 dakika süren doğaçlamalar yapmışlardır. Araştırma sonunda en güçlü ilişkinin müziksel özgüven ve müziksel deneyimler arasında olduğu görülürken ikinci en güçlü ilişkinin ise müzik yeteneği ile sınıf düzeyi arasında olduğu görülmüştür. Bunun dışındaki ilişkiler ise şöyle belirlenmiştir:

- Müziksel özgüvenle müziksel öğeler arasında
- Müziksel deneyimle tonallık, motif, cümleleme, tutarlılık, özgünlük, karmaşıklık ve soru-cevap ilişkisi yaratabilme öğeleri arasında
- Tonal yetenekle tonalite, ölçü, cümleleme, özgünlük, karmaşıklık ve soru-cevap ilişkisi yaratabilme öğeleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalarla elde edilen bulgular müzikle ilişkili özgüvenin çeşitli açılardan ve geniş bir dağılımda araştırıldığını göstermektedir. Bedensel hareket içerikli müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin müzikle ilişkili özgüven üzerindeki etkileri de tıpkı tutumlar gibi az ele alınan bir değişkendir.

Theodorakou ve Zervas (2003) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı bedensel hareket etkinlikleri içeren bir müzik öğretim yönteminin ve geleneksel müzik öğretim yönteminin 11-12 yaşları arasındaki ilkokul öğrencilerinin özgüven

düzeyleri üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Bu araştırmada özgüven beş alt boyutta ele alınmıştır: Zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik, atletik yeterlik, fiziksel görünüş ve davranış yönetimi. Üç ay süren denel işlemlerin sonunda her iki yöntemin de özgüven düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Ancak hareket temelli müzik eğitiminin geleneksel müzik öğretime göre özgüvenin zihinsel yeterlik, sosyal kabul edilebilirlik ve fiziksel görünüş boyutlarında daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren örneklem, veri toplama araçları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

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

Çizelge 3. Araştırma Modeli

DENEY GRUBU	Ön Test	Deney Süreci 14 Hafta		Son Test
	KDİTÖ	Haftada 1 Saat Bireysel Geleneksel keman öğretimi	Haftada 2 Saat Orff-Schulwerk İle Desteklenmiş Keman Etkinlikleri	KDİTÖ
	PHÇÖKÖ			KDYÖÖ
				PHÇÖKÖ
				KÇBGF
KONTROL GRUBU	KDİTÖ	Haftada 1 Saat Bireysel Geleneksel keman öğretimi		KDİTÖ
				KDYÖÖ
	PHÇÖKÖ			PHÇÖKÖ
				KÇBGF

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba da ön test olarak KDİTÖ ve PHÇÖKÖ uygulanmıştır. Her iki gruba 14

hafta boyunca haftada 1 saat bireysel geleneksel keman eğitimi, deney grubuna ek olarak haftada 2 saat Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi verilmiştir. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına KDİTÖ, PHÇÖKÖ, KÇYÖÖ ve KÇBGF son test olarak uygulanmıştır.

Schunk ve Zimmerman (2007) kişinin kendi performansının, özyeterlik algısı hakkında değerlendirme yapmasında geçerli bir yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, bireyin daha önceden deneyim sahibi olmadığı bir performans hakkında öz yeterlik algısına sahip olamayacağının da göstergesidir. Araştırmanın katılımcılarının araştırma öncesinde hiç keman çalmamış olmaları, araştırmada keman çalmaya yönelik özyeterlik algısı konusunda öntest yapılmasını gereksiz kılmaktadır. Aynı sebeple, KÇBGF’da öntest olarak uygulanmamıştır.

Denekler

Bu araştırmanın deneklerini 2009–2010 öğretim yılında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu öğrencilerinden 9–11 yaş grubu ilköğretim III. IV ve V sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin arasından, işitsel açıdan keman eğitimi almaya uygun özelliklere sahip 38 öğrenci seçilmiştir. Random yoluyla oluşturulan gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Denel İşlemler

Bu bölümde araştırmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanmış bireysel etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmada 14 hafta süreyle haftada bir saat boyunca hem deney hem de kontrol grubu bireysel keman dersi yapılmıştır. Bu derslerin yanında deney grubuna haftada 2 saat Orff-Schulwerk ile desteklenmiş etkinlikler gerçekleştirilmiş, kontrol grubuna ise birlikte çalma çalışmaları yaptırılmıştır.

Orff-Schulwerk ile desteklenmiş grup etkinlikleri; içeriğinde temel müzik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve birlikte çalma ve motivasyonu artırıcı etkinlikler olmak üzere iki ana başlık üzerinde toplanmıştır. Belirtilen bu konular etkinliklerin içine entegre edilmiştir.

Deney Grubuna uygulanan Orff-Schulwerk Etkilikleri

I. Hafta

Kazanımlar

- Kemanı doğru tutar.
- Keman çalarken bedenini kontrol eder.
- Dinleme alışkanlığı edinir.
- Müziksel belleği gelişir.

Etkinlikler

• Öğretmen derse girer ve öncelikle grubun birbirine ısınmasını sağlamak için “benim adım ne” adlı oyunu oynatır. Sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen bu oyun öğrencilerin dinleme, soru sorma, hafıza geliştirme, grup içindeki sıra bilinci, konsantrasyon ve gözlem becerilerini de geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Oyun kısaca şu aşamaları içermektedir;

• Öğretmen öncelikle öğrenciler arasından bir gönüllü öğrenci seçerek onu gruptan çıkartır ve etkinliğin yapıldığı salonun dışına çıkartır. Burada amaç, seçilen öğrencilerin diğer öğrencileri görmesini engellemektir.

• Öğretmen seçilen çocuğu dışarı çıkardıktan sonra diğer öğrencilere yapışkanlı kağıt vererek verdiği kağıda isimlerini yazmalarını ve bu kağıtları üstlerinde bir yerlere saklamalarını ister. Bu yerler cepleri, yakalarının içi ayaklarının altı gibi yerler olabilir.

• Bu aşamadan sonra öğretmen seçilen öğrenciyi içeriye alır ve diğer öğrencilere dokunmadan yalnızca soru sorarak sakladıkları kağıtları bulmasını ister. Öğrenci soru sorarak diğer arkadaşlarının kağıtlarını bulmaya çalışır.

• Bu oyun her öğrencinin sırayla ebe olmasına kadar devam eder. Her öğrenci, bir kere ebe olduktan sonra öğretmen öğrencileri daire şeklinde oturtur ve eski bir çocuk oyunu olan “yağ satarım bal satarım”ı oynatmaya başlar. Oyun sırasında öğretmen dairenin ortasına oturarak elindeki ritim çalgısıyla söylenen tekerlemeye eşlik eder. Bu oyunda yine bir ebe seçilir ve ebe eline bir mendil alarak grubun dışında dolaşmaya başlar. Tekerlemenin söylenmesi sırasında ebe mendilini bir

öğrencinin arkasına atar. Ebe mendili bıraktığı anda öğretmen arkasına mendil bırakılan öğrenciyi uyarmak için ritim çalgısına kuvvetlice vurur ve tekerleme kesilir. Arkasına mendil bırakılan öğrenci mendili eline alarak grubun içindeki bir arkadaşının adını söyler. Arkadaşının adını söyledikten sonra kendisi ebe olur ve aynı sırayla oyun devam eder.

- Oyun bir süre devam ettikten sonra öğretmen oyunu bitirir ve bütün öğrencilere ayağa kalkmalarını söyler. Daha önceden hazırlamış olduğu içinde aynı renkten ikişer kağıt olan torbayı öğrencilerin önüne getirir. Bu torbanın içinde grup sayısı kadar kağıt bulunmaktadır.

- Öğrencilerin her biri torbadan birer kağıt çekerler ve aynı renk kağıdı çeken öğrenciler birbirleri ile eşleşirler.

- Öğretmen eşleşme işi bittikten sonra öğrencilere heykel oyununu anlatır. Bu oyunda iki kişiden biri heykel, diğeri ise heykeltıraştır. Heykeltıraş heykele istediği şekli verebilmektedir. Burada önemli olan heykel olan öğrencinin heykeltıraş olan öğrencinin yaptığı şekillere uymasındır.

- Öğretmen heykeltıraş olan öğrencilere öncelikle gülen bir insan heykeli yapmalarını söyler ve onlara zaman tanır. Bu arada öğretmen fonda öğrencilere bir keman eseri dinletir (Tschaikovsky re majör keman konçertosu 1. bölüm). Zaman dolunca öğretmen her heykeli teker teker inceler ve öğrencilere değişik figürler önererek bu figürlerin heykelini yapmalarını ister.

- Daha sonra öğretmen heykeltıraşlara keman tutan insan heykeli yapmalarını söyler ve derste anlatılan kurallara uyarak bu heykelleri yapmalarını ister. Öğrencilere heykellerinde kemanlarını da söyleyen öğretmen heykel olan öğrencilere de onların sadece birer heykel olmalarını ve heykeltıraş ne yaparsa ona uymalarını söyler ve yine zaman öğrencilere zaman verir. Süre dolduktan sonra öğretmen teker teker bütün heykelleri dolaşır ve yanlışlık bulunan heykellerin nasıl olması gerektiğini söyleyerek onları düzeltmelerini ister.

- Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilere tekrar kağıtlar çektirir ve yeni eşleşmeler sağlar. Daha sonra bu eşleşmelerde geçen sefer heykel olanları heykeltıraş, olanları da heykel olmalarını söyleyerek oyunu tekrar oynatır. Oyunun sonunda öğrencilere çok başarılı bir oyun sergilediklerini söyleyerek öğretmen dersi bitirir.

2. Hafta

Kazanımlar

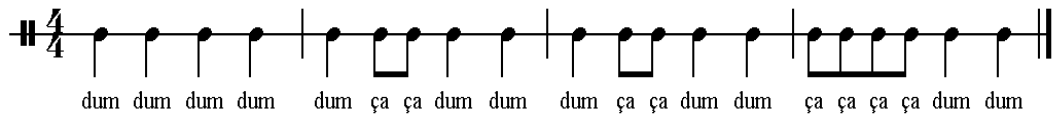
- Kemanı tutarken bedenini sıkmamayı öğrenir.
- Mekanı keşfeder.
- Tartım kalıplarını kendi bedeninde hisseder.

Etkinlikler

Öğrencilerin tanışmalarının ve keman tutuşunda bedenlerini sıkmamaları gerektiğinin öğrenilmesinin hedeflendiği derste sırasıyla şu yollar izlendi;

- Öğrenciler sınıfa girerken öğretmen bilgisayardan Scott Joplin'in eseri olan ve Andre Previn ile İtzhak Perlman'ın çaldığı "ragtime" adlı parçayı açar. Öğrenciler halı üzerinde yerlerini alana kadar öğretmen parçayı dinletir.
- Daha sonra öğretmen parçayı bir kez daha tekrarlayarak öğrencilere müziği dinleyerek serbestçe dans etmelerini söyler. Öğretmen kendisi de dans etmeye başlayarak dans etmeye çekinen öğrencileri cesaretlendirir.
- Bütün öğrenciler dans ettikten sonra öğretmen müziği kapatır ve vakit kaybetmeden kendi bedeni üzerinde önceden belirlediği tartım kalıplarını çalmaya başlar ve öğrencilere kendisini taklit etmelerini söyler. Bu aşamada öğretmen tartım kalıplarını çalarken ellerini bedenini çeşitli yerlerine vurur. Aynı zamanda ağzı ile de rasgele sözlerden oluşan küçük tartım kalıplarını söyler.

Şekil 4. Örnek Tartım Kalıbı

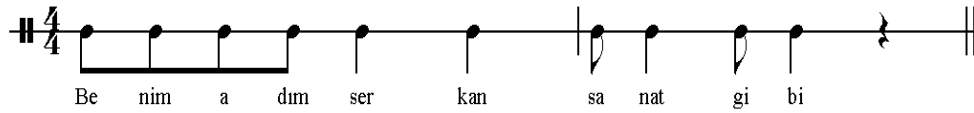


- Bu oyundan sonra öğretmen öğrencilerin daire biçiminde halıya oturmalarını söyler ve kendisi de bir ritim çalgısı olarak dairenin merkezine oturur. Öğrencilerden

isimlerinin baş harfleri ile aynı harfi taşıyan bir şey bulmalarını ister. Öğrencilere bu sırada düşünmeleri için zaman tanır. (Örnek Serkan – sanat gibi.)

- Daha sonra öğretmen ilk olarak orta hızda bir tempo ile çalgıyı çalmaya başlar ve öğrencilerden kendisi alkış tutarak taklit etmelerini ister. Öğretmen sadece birim vuruşları vurur. Farklı değerleri içeren tartımları vurmaz.
- Daha sonra öğretmen aynı tempoda tartımları eşit olarak ikiye bölerek vurmaya başlar ve öğrencilerden taklit etmelerini ister.
- Öğrenciler eşit olarak ikiye bölünmüş tartımları bir süre taklit ettikten sonra öğretmen birazdan söyleyeceği sözlerde geçen senkoplu tartımı vurmaya başlar fakat tartımın özelliği hakkında bir şey söylemez.

Şekil 5 Örnek Tartım Kalıbı



- Öğrenciler senkoplu tartıma alıştıktan sonra öğretmen yukarıdaki örneği söylemeye başlar. Fakat tartım kalıbını söylerken birim vuruşları vurmaya özen gösterir.
- Bu tekerlemeyi birkaç defa söyledikten sonra öğrencilerin hep beraber tekrar etmelerini ister. Öğrencilerin birkaç defa söyledikten sonra öğretmen öğrencilerin sırayla isimleri söylemelerini ve daha önceden buldukları nesneleri isimlerinin sonuna ekleyerek çalınan tartım kalıbındaki gibi söylemelerini ister. Bu sırada öğretmen öğrencileri dinleyerek tartım kalıbını söylemekte zorlanan öğrencilere yardım eder.
- Her öğrenci ismini tartım kalıbına uygun şekilde söyledikten sonra daire tamamlandığında öğretmen aynı oyunu birkaç kez daha yaptırır. Böylece öğrencilerin hem isimlerini tartım kalıbı ile birlikte söylemeye alışmalarını hem de diğer arkadaşlarının isimlerini aklında tutabilmelerini sağlar.
- Daha sonra öğretmen her öğrencinin bir yanındaki öğrencinin ismini söyleyeceğini ve bu sefer tekerlemenin “benim adım” olarak değil, “onun adı” şeklinde

başlayacağını öğrencilere söyler ve oyunu başlatır. İlk olarak öğretmenin kendisi seçtiği bir öğrencinin ismini söyleyerek öğrencilere örnekler.

- Bu şekilde birkaç daire tamlandıktan sonra “kardan adam” oyunu için hazırlık yapar.
- Bu oyunda öğretmen öncelikle öğrencilere kardan adam ile ilgili düşüncelerini sorar. Öğrencileri dinledikten sonra öğretmen öğrencilerden kardan adam taklidi yapmalarını ister.
- Öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu bir tarafında kardan adam resmi, bir tarafında ise güneş resminin bulunduğu kartonu çocuklara gösterir ve oyunu anlatır.
- Öncelikle öğretmen önceden hazırladığı, bir tarafında kardan resmi olan, diğer tarafında ise güneş resmi olan kartonu çocuklara tanıtır. Kardan adam resminin kış mevsimini ve kar yağmasını simgelediğini söyler. Güneş resminin ise ilkbahar mevsimini ve havların ısındığını simgelediğini söyler.
- Öğretmen kartonu eline alarak öğrencilerin arasında dolaşmaya başlar. Oyun sırasında öğretmen çocuklara kardan adam resminde bilgisayardan A. Vivaldi’nin “Kış” adlı eserini, güneş resminde ise “İlkbahar” adlı eserini dinletir.
- Öğretmen oyunu başlatır. Fonda Vivaldi’nin “Kış” adlı eseri çalarken öğretmen öğrencilerin arasında dolaşmaya başlar ve havanın çok soğuk olduğunu söyler bu soğukta her şeyin donacağını söyledikten sonra öğrencilerden buz kesilmelerini ister. Öğretmen bütün bedenini sıkarak donmuş bir kardan adam taklidi yapar. Öğrenciler bir süre donuk bir halde kaldıktan sonra öğretmen Vivaldi’nin “İlkbahar” adlı eserini dinletmeye başlar ve çocuklara güneş resmini gösterir.
- Bu sırada artık ilkbahar geldiğini ve karların erimeye başladığını söyler ve öğrencilerden yavaş yavaş erimelerini söyler. Öğretmen kendisi de erime taklidi yaparak çocuklara model olur.
- Yapılan erime taklidi sırasında öğretmen öğrencilere karların yavaş yavaş eridiğini, dolayısıyla kendilerinin de yavaş yavaş erimleri gerektiğini hatırlatarak bedenlerini rahatlatmalarını söyler. Hareketi önce başını yana düşürerek sonra ellerini bileklerinden sarkıtarak, daha sonra kollarını yana düşürerek, bacaklarını dizlerinden yavaşça kırarak ve en son olarak halının üzerine yatarak örnekler.
- Öğretmen bu oyunu birkaç defa oynattıktan sonra çocuklara kemanlarını almalarını söyler. Öğrenciler kemanlarını aldıktan sonra öğretmen kemanlarını boyunlarında

tutmalarını, sol ellerini ise sap tarafına daha önceden anlatıldığı gibi koymalarını ister.

- Daha sonra öğrencilerden yavaşça yürümelerini isteyen öğretmen şu anda ormanda olduklarını, burada havaların birden ısınıp birden de soğuduğunu söyler. Öğretmen bu sırada öğrencilere kuş sesi efektleri dinleterek oyuna ısınmalarını sağlayabilir.
- Daha sonra öğretmen tekrar Vivaldi'nin "Kış" adlı eserini öğrencilere dinletir ve havanın aniden soğuduğunu ve oldukları yerde kaskatı bir şekilde donmalarını söyler. Bir süre öğrencileri bu şekilde tuttuktan sonra öğretmen Vivaldi'nin "İlkbahar" adlı eserini tekrar dinletir ve havanın ısındığını, buzların çözüldüğünü söyler.
- Öğretmen bu oyunu birkaç kez oynattıktan sonra öğrencilere dondukları ve eridikleri zaman kendilerini nasıl hissettiklerini sorar. Öğretmen her öğrencinin fikrini söylemesine dikkat eder.
- Öğrencileri dinledikten sonra öğretmen kemanı tutarken donuk olmanın mı daha iyi yoksa rahat olmanın mı daha iyi olduğunu öğrencilere sorar. Öğrencilerin tamamından cevapları aldıktan sonra öğretmen donuk haldeyken bedenlerinin nasıl kasıldığını öğrencilere hatırlatır ve rahat keman çalınamayacağını öğrencilere söyler. Kendisinde bu konuyu örnekleyerek gösterir.

3. Hafta

Kazanımlar

- Topluluk önünde kendini ifade eder.
- Orff çalgılarını tanır
- Müzikteki ses ve sus kavramlarını öğrenir
- "Re" telinde arşesini kullanır.

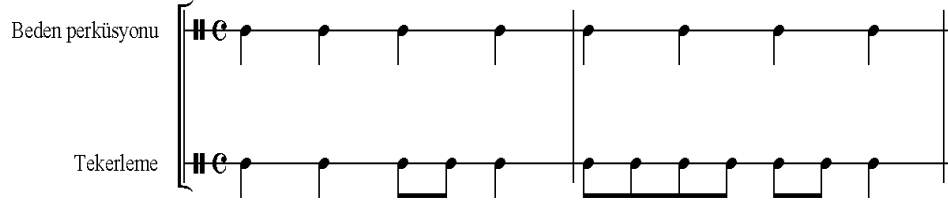
Etkinlik süreci

• Öğretmen dersin başında öğrencilere orta tempoda beden perküsyonu çalışmaları yaptırmıştır. Bu çalışmada öğretmen bedenini ritim çalgısı olarak kullanmış ve yaptığı ritmik tartımları öğrenciler tekrar etmiştir.

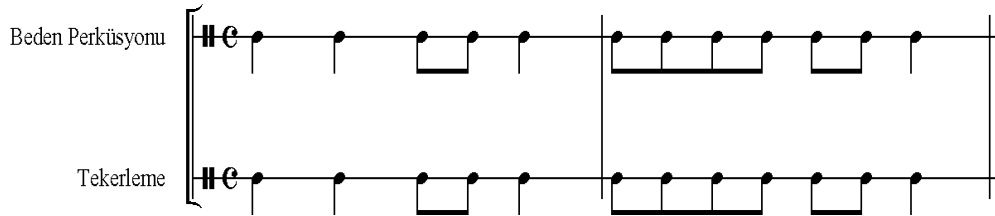
• Kısa bir süre yapılan bu çalışmadan sonra öğretmen "fış fış kayıkçı" adlı tekerlemeyi çalışmaya eklemiştir. İlk olarak tekerlemeyi ağızıyla söylerken sadece

birim vuruşları bedeninde çalan öğretmen, daha sonra tekerlemenin orijinal tartımsal yapısını beden perküsyonuna eklemiştir.

Şekil 6. Öğretmenin Beden Perküsyonunda Birim Vuruşlar İle Yaptığı Çalışma



Şekil 7 Öğretmenin Beden Perküsyonu İle Yaptığı Tekerlemenin Orijinal Tartımsal Yapısı



- Daha sonra öğretmen öncelikle gönüllülerden başlayarak öğrencileri grup lideri yapmış, lider olan her öğrencinin bu tekerleme ile ilgili basit hareketler üreterek diğer arkadaşlarına yaptırması istenmiştir. Burada amaç, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olmak ve her öğrencinin kendi ürettiği bir ürününün, arkadaşları tarafından onaylandığını hissetmesini sağlayarak kendini daha güvenli ve başarılı hissetmesine yardımcı olmaktır.

- Öğrencilerin grup lideri olduğu bu çalışma sırasında öğretmen bir metalefon ile tekerlemeyi çalarak öğrencilere yardım etmektedir.

- Bu çalışmadan sonra öğretmen zaman kaybetmeden “röportaj” oyununa (Plummer, 2008) geçer. Bu oyunun amacı öğrencilerin topluluk önünde konuşma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu oyun aynı zamanda öğrencilerin soru sorma, dinleme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olabilmektedir.

- Oyunda her öğrenci kendine bir meslek seçer. Öğretmen seçimler bittikten sonra herkesin mesleğinde dünyanın en iyi olduklarını ve gazetecilerle meslekleri hakkında röportaj yapacaklarını söyler.

- Öğretmen önüne bir sandalye koyar ve gönüllüler başta olmak üzere her öğrencinin bu sandalyeye oturarak kendini ve seçtiği mesleği tanıtmalarını, daha sonrada gazetecilerin soracakları soruları cevaplamasını ister. Öğretmen soru sorma sırasında öğrencilere karışmaz ve uzaktan izler. Her öğrencinin soru soran gazeteciyi kendisinin seçmesi gerektiği konusunda öğrencileri destekler ve öğrencilerin daha rahat davranmalarını sağlar.

- Bu oyundan sonra öğretmen öğrencilerin daire biçiminde oturmalarını söyler ve her öğrenciye bir Orff çalgısı verir. Öğretmen öğrencilere belli bir zaman vererek herkesin kendi çalgısını istediği gibi çalmasını söyler.

- Daha sonra öğretmen her öğrenciden sırayla kendi çalgısını tanıtmalarını ister. Öğretmen çalgı tanıtımı sırasında çalgının tınısal ve yapısal özellikleri ile sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını engeller ve öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerini sağlar.

- Bu aşamadan sonra öğretmen elindeki bir ritim çalgısıyla dairenin içine geçerek orta hızda bir tempoyla çalgısını çalmaya başlar ve her öğrencinin kendisini taklit etmesini söyler. Öğretmen bu noktada karışık tartımları kullanmaz, çaldığı kalıbı sadece dörtlük notalardan oluşturur.

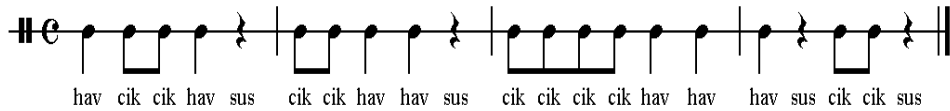
- Daha sonra öğretmen çaldığı kalıbı sekizlik notalarla süslemeye başlar ve öğrencilerin taklit etmelerini ister. Bu noktada öğretmen tartım kalıplarının karıştırılmasını önlemek için daha önceki etkinliklerde yaptığı gibi ağızyla da çaldığı tartımsal yapının aynısı olan sözcükler söylemeye başlar. Bu sözcüklerde ilk aşamada bir anlam olmaz.

- Öğretmen bu tartım kalıbını birkaç kez çaldıktan sonra öğrencilere çalgılarını sağ tarafındaki arkadaşları ile değiştirmelerini söyler ve tartım kalıplarını çalmaya devam eder. Her öğrenci her Orff çalgısı çalana dek bu döngü devam eder.

- Daha sonra öğretmen kendi ritim çalgısıyla dersin başında söylenen “fış fış kayıkçı” adlı tekerlemeyi çalmaya başlar. İlk olarak sadece birim vuruş üzerinden giden öğretmen daha sonra tekerlemenin orijinal tartımsal yapısını çalışmaya ekler. Dikkatlerin dağılmasını önlemek için tekerlemenin sadece bir bölümünü çalan öğretmen bu aşamadan sonra daha önceden hazırlamış olduğu ve üzerinde köpek, balık, kuş ve kaplumbağa resimleri olan kartonları öğrencilere gösterir.

- Öğretmen resimleri sırayla göstererek resimlerdeki hayvanları öğrencilere tanıtır ve bu hayvanların nasıl sesler çıkarabileceklerini öğrencilerden örneklemelerini ister.
- Öğrencilerin cevaplarını dinleyen öğretmen daha sonra öğrencilere bu resimlerdeki hayvanlardan sadece kuş ve köpeğin ses çıkardıklarını, kaplumbağa ve balığın ses çıkarmadıklarını anlatır.
- Daha sonra öğretmen, öğrencilere daha önceden hazırlamış olduğu ve altında çıkarttıkları seslerin yazılı olduğu kartonları gösterir. Bu kartonlarda köpeğin altında “hav” hecesi, kuş resminin altında ise “cik cik” heceleri yazmaktadır.
- Öğretmen daha sonra öğrencilerden bu sesleri orta tempoda söylemelerini ister. Öğretmen, daha sonra kaplumbağa ve balık için neler yapılabileceğini öğrencilere sorar. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra öğrencilere kaplumbağa ve balık için “sus” hecesini söyleyebileceklerini önerir.
- Bu aşamadan sonra öğretmen orta hızda ve dört dörtlük ölçü içerisinde bütün hayvan seslerini söylemeye başlar. Hayvan seslerinde köpek “hav” hecesiyle bir dörtlüğü, kuş ise “cik cik” heceleriyle iki sekizliği simgelemektedir.

Şekil 8. Öğretmenin Derste Kullandığı Hayvanlar Tartımı



- Öğretmen daha sonra hayvan resimlerinin yerlerini değiştirerek öğrencilere söyler. Bu arada kendisi de ritim çalgısıyla eşlik eder.
- Daha sonra öğrencileri rastlantısal olarak iki gruba ayıran öğretmen her grubun kendilerine bu hayvan kartonları ile tartım kalıpları yazmalarını ister ve gruplara tartım oluşturmaları için belli bir süre verir.
- Öğrenciler tartım kalıplarını oluşturduktan sonra öğretmen kendisinin belirlediği bir tempoda iki gruba da hazırladıkları tartım kalıplarını çaldırır. Öğretmenin kendisi de ritim çalgısı ile gruplara eşlik eder.

- Bu çalışmadan sonra öğretmen öğrencilere kemanlarını çıkarmalarını söyler. Öğrenciler kemanlarını çıkardıktan sonra öğretmen teker teker öğrencileri gözlemleyerek keman tutuşlarında oluşabilecek olan yanlışlıkları düzeltir. Öğretmen daha sonra he grubun hazırlamış oldukları ritim kalıplarını kemanlarında “re” telinde pizzicato olarak çalmalarını söyler. Bu arada öğretmen kendisi de kemanıyla gruplara eşlik eder.

- Bu çalışmadan sonra öğretmen öğrencilerden arşelerini tutmalarını ister. Öğrenciler arşelerini tuttuktan sonra öğretmen arşelerinin orta kısımlarını “re” teline koymalarını ister. Öğretmen daha önceden her öğrencinin arşesini tam ortasından bantlamıştır.

- Öğretmen kendi kemanıyla daha önce çalışılmış olan hayvan tartımlarını örneklemeye başlar. İlk aşamada öğrencilerin sadece kendisini izlemesini söyleyen öğretmen hemen taklit etmelerini istemez.

- Tartım kalıbını örnekleyen öğretmen öğrencilere arşenin keman çalarken hangi yönlere doğru hareket ettiğini sorar. Öğrencilerden cevapları alan öğretmen arşenin aşağı ve yukarı doğru hareket ettiğini, aşağı doğru hareketin “çekme”, yukarı doğru hareketin ise “itme” hareketleri olduğunu öğrencilere açıklar.

- Hareket yönlerini açıklayan öğretmen çok yavaş bir tempoda herkesin kendisini taklit etmesini ister. Bu aşamada öğrenci arşenin sağa veya sola kaymasını önemsemez. Çünkü bu aşamada arşenin bu tür hareketler yapması normaldir.

- Öğrenciler hayvan seslerinden oluşan tartımları çalarken öğretmen hayvan seslerini ağızıyla söyler. Böylece kemanda ses süreleri biraz daha somutlaşmış olur.

- Son olarak öğretmen “fiş fiş kayıkçı” adlı tekerlemeyi öğrencilere çaldırır. Tekerlemenin sadece “fiş dış kayıkçı, kayıkçının küreği” bölümünü çaldırır. Çünkü tekerlemenin uzaması öğrencilerin arşelerine olan konsantrasyonlarının dağılmasına neden olabilir. Öğretmen bu arada tekerlemeyi kemanıyla çalarak eşlik eder.

- Tekerlemeyi birkaç defa çaldıran öğretmen öğrencilere hepsinin başarıları olduklarını söyler ve teşekkür ederek dersi bitirir.

4. Hafta

Kazanımlar

- Fikrini bir sıra içinde anlatır.

- Var olan bir fikri geliştirir.
- Orff çalgılarını bir hikaye içinde kullanır.
- Basit tartım gruplarını kullanarak ritim diktesi yazar.
- Arkadaşları ile birlikte çalar.

Etkinlikler

Öğretmen derse girer ve beş dakika kadar ısınma amaçlı beden perküsyonu çalışmalarını yaptırdıktan sonra öğrencilerden daire şeklinde oturmalarını ister.

- Daha sonra her öğrenciye bir kağıt ve bir kalem veren öğretmen öğrencilerden kağıtlarına bir nesne ya da bir hayvan ismini yazmalarını söyler ve düşünmeleri için öğrencilere süre tanır.

- Süre bittikten sonra öğretmen öğrencilerden kağıtları alarak bir torbanın içine koyar ve karıştırır. Daha sonra öğretmen her öğrenciden torbadan bir kağıt çekmesini fakat kağıtta yazanı arkadaşlarına söylememesini ister. Bütün öğrenciler torbadan bir kağıt çektikten sonra öğretmen öğrencilerden ellerindeki kağıtlarda ne yazdığını sırayla sınıfa okumalarını ister.

- Oynanan oyunda kural ilk öğrencinin elindeki nesne ya da hayvan ismi ile bir hikaye başlatması, diğer öğrencilerin de ellerindeki kağıtlarda yazan nesne ya da hayvan isimleri ile ilk öğrencinin başlattığı hikayeyi devam ettirmesidir.

- Oyun her öğrenci hikayeye katılana kadar devam eder. Her öğrenci hikayeye katıldıktan sonra öğretmen kağıtları toplayarak tekrar torbanın içine koyar ve oyun sırasıyla bir kez daha oynanır.

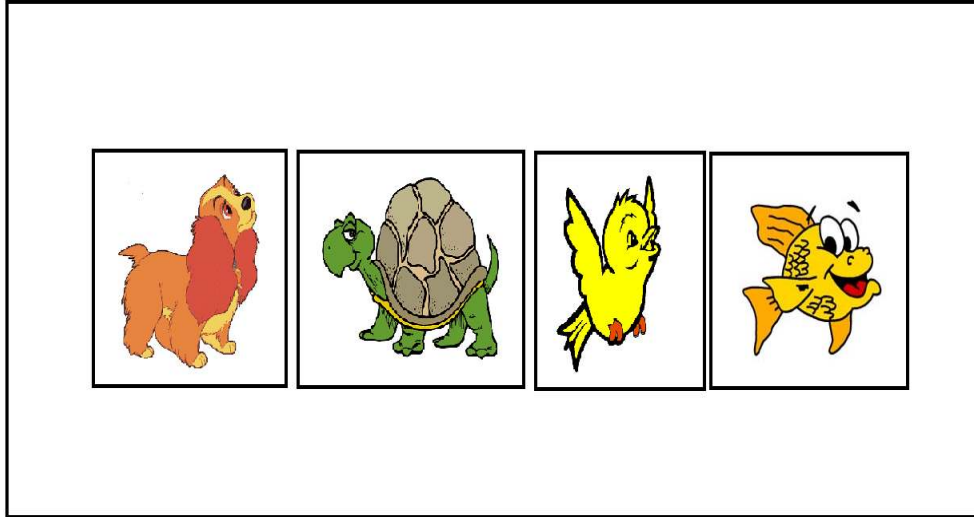
- Oyundan sonra öğretmen daire şeklinde oturmuş olan öğrencilere Orff çalgılarını dağıtır ve öğrencilere bu çalgıların seslerinin doğada hangi sesleri taklit edebilecekleri üzerin düşünmeleri ister. Öğretmen örnek olarak marakasın sesinin rüzgarda hışırdayan yaprakların sesine benzeyebileceğini öğrencilere söyleyebilir.

- Her öğrenciden fikir alan öğretmen sınıfı rastlantısal olarak ikiye böler ve her grubun kısa bir hikaye yazmasını, içinde Orff çalgılarını da kullanmasını ister. Hikaye için öğrencilere zaman tanıyan öğretmen daha sonra her iki grubun çalışmalarını sergilemelerini ister.

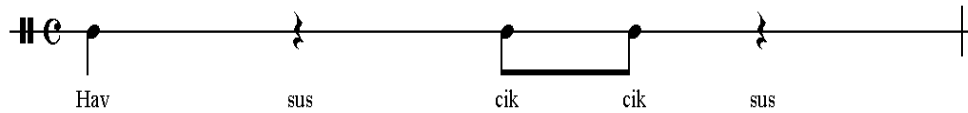
- Çalışmalar sergilendikten sonra öğretmen daha önceden hazırladığı ve üzerinde önceki etkinliklerde öğrenilmiş olan “hav”, “cik-cik” ve “sus” kavramlarının bulunduğu çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtır. Öğretmen bu tartım kavramlarını kısaca hatırlattıktan sonra her öğrenciden elindeki kağıtta yazan tartımı önce ağızyla söylemesini, daha sonra çalgısıyla çalmasını söyler. Öğrenci tartım kalıplarını söylerken ve çalarken öğretmen birim vuruşları vererek rehberlik etmektedir.

- Her öğrenci kendisine verilen tartım kalıbını söyleyip çaldıktan sonra öğretmen öğrencilerin ellerindeki kağıtları arkadaşları ile değiştirmelerini söyler ve aynı işlem tekrar uygulanır.

Şekil 9. Öğretmenin Hazırladığı Tartım Kalıbı



Şekil 10. Tartım kalıbına karşılık gelen nota değerleri



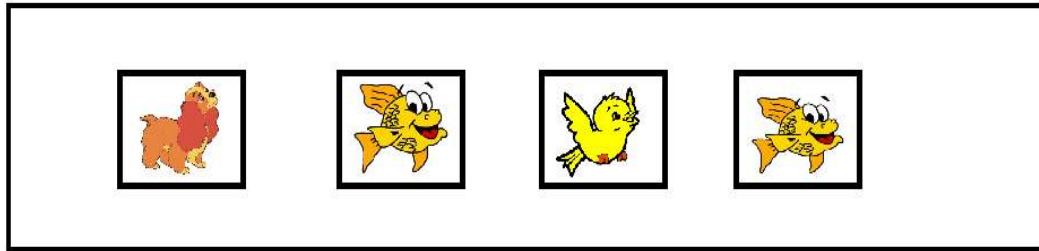
- Yapılan bu çalışmadan sonra öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtır. Bu çalışma kağıtlarının üzerinde içi boş olan dört tane yan yana duran kareler vardır. Öğretmen bu karelerden dört sıra hazırlanmıştır

Şekil 11. Öğretmenin Hazırladığı Çalışma Kartonu

1 –	☐	☐	☐	☐
2 –	☐	☐	☐	☐
3 –	☐	☐	☐	☐
4 –	☐	☐	☐	☐

- Öğretmen kartonları öğrencilere dağıttıktan soprano ksilofonu alarak daha önce hazırladığı tartım kalıplarını çalmaya başlar. Çalım sırasında öğretmen bir yandan tartımı çalarken bir yandan da birim vuruşuurmaktadır. Çaldığı birim vuruşlara dikkat etmelerini isteyen öğretmen her vuruşun bir kare olduğunu söyler. Diğer eliyle çaldığı tartım kalıplarında ise her vuruşa balık mı köpek mi yoksa kuş mu denk geldiğine dikkat etmeleri gerektiğini söyler. Örnek bir tartım kalıbını öğrencilere gösterir ve çalar.

Şekil 12. Öğretmenin Örneklemediği Ve Gösterdiği Tartım Kalıbı

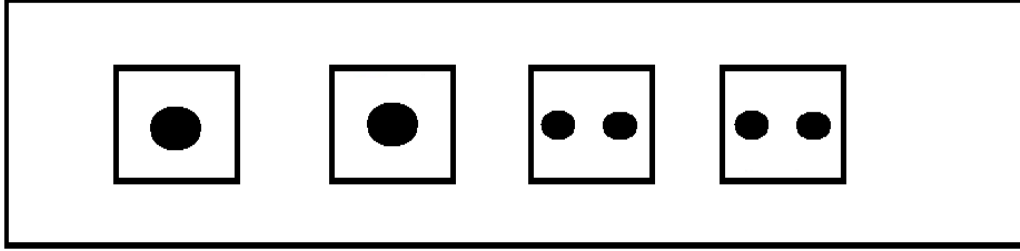


- Öğretmen daha sonra sınıf sayısına yetecek sayıda kuş, köpek ve balık resimlerini öğrencilere dağıtır. Daha sonra öğretmen tartım kalıplarını çalmaya başlar ve her tartım kalıbından sonra öğrencilerin kağıtlarını kontrol ederek yanlış yapanları düzeltir.
- Çalışma dört kere tekrarlandıktan sonra öğretmen öğrencilere boş birer çalışma kartonu daha dağıtır. Fakat bu sefer farklı bir çalışma yapacaklarını öğrencilere söyler.

- Bu çalışmada öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu söz kalıplarını öğrencilere söyler ve her vuruşa kaç hece denk geldiyse karelerin içine o kadar nokta yapmalarını söyler ve örnekler.

Örnek söz kalıbı: Gel-gel-sen-de-ka-tıl

Şekil 13. “gel gel sende katıl” sözlerinin şematik Gösterimi



- Öğretmen örneklemeyi verdikten sonra sırasıyla içinde sekizlik değer, dörtlük değer ve dörtlük değerde sus kavramlarının geçtiği sözsel kalıpları öğrencilere söyler. Her kalıptan sonra öğretmen öğrencileri kontrol eder ve yanlış olanları düzeltir.

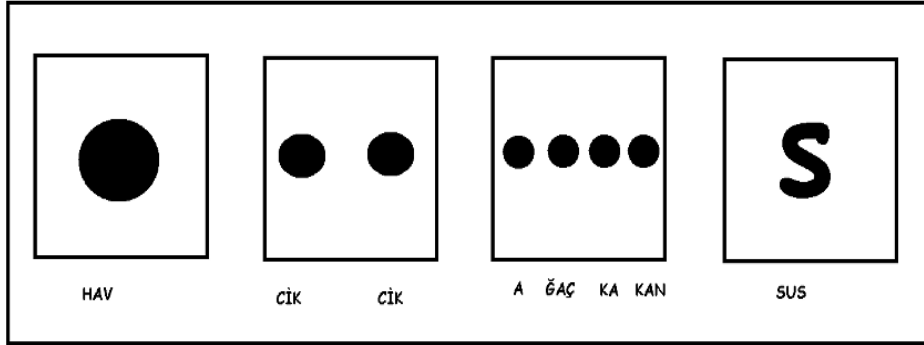
- Birkaç kez bu şekilde yapıldıktan sonra öğretmen şimdi söyleyeceği kalıba çok dikkat etmelerini söyler ve “koş-koş gel ke-ma-nı-nı çal” kalıbını birim vuruşlar eşliğinde söyler.

- Bu söz kalıbını söyledikten sonra öğretmen öğrencilerden nasıl bir değişiklik olduğunu söylemelerini ister. Öğrencilerden cevapları aldıktan sonra öğretmen burada 1 vuruşa dört hece denk geldiğini, dolayısıyla o vuruşa ait kareye dört tane nokta koyulması gerektiğini söyler.

- Daha sonra öğretmen bu dört tane karenin köpek, kuş, balık ya da kaplumbağa ile söylenemeyeceğini belirten öğretmen öğrencilerden bu kalıba yeni bir isim bulmalarını ister. Öğrencilerin önerilerini dinledikten sonra öğretmen yine öğrencilerden gelen bir öneri olan “ağaçkakan” kelimesinin bu kalıp için uygun olduğunu söyler.

- Yeni kalıbın öğrenilmesinden sonra öğretmen hem yeni kalıbı, hem de eski tartım kalıplarının tekrarı için daha önceden hazırlamış olduğu çalışma kartonunu sınıfa gösterir ve bu kalıbı önce ağızla söylemelerini sonra Orff çalgıları ile çalmalarını ister. Öğretmenin kendisi de bu çalışmaya katılır.

Şekil 14. Öğretmenin Hazırladığı Onaltılık Sürelerin Bulunduğu Tartım Kalıbı



Not: öğretmen “ağaçkakan” kelimesini sınıfta yazar.

- Öğretmen bu tartım kalıbında “sus” kavramını belirtmek için büyük bir “s” harfi kullanmıştır. Bunun sebebi müzikteki sus işaretine benzemesidir.
- Öğretmen daha sonra “portakalı soydum başucuma koydum” tekerlemesini söyler ve öğrencilere yazdırır.
- Son olarak öğretmen öğrencilere ders içerisindeki başarılarından dolayı teşekkür eder ve dersi bitirir.

5. Hafta

Kazanımlar

- Tartımları bedenlerinde hisseder.
- Bedeninde hissettiği tartımı Orff çalgısı ile çalar.
- Bedeninde hissettiği tartımı kemanıyla çalar.
- Empati kurma becerisi gelişir
- Öz-farkındalığı gelişir
-

Etkinlikler

- Öğretmen derse oldukça yavaş bir müziği öğrencilere dinleterek başlar (Albinoni Adagio) ve bu müziğe uygun hareketlerle dans etmelerini ister, kendisi de öğrencilerle birlikte dans eder.

- Daha sonra öğretmen öğrencilere bu müziğin kendilerinde nasıl bir etki bıraktığını söyler ve her öğrencinin cevabını teker teker dinler.
- Cevapları dinleyen öğretmen öğrencilere “Circle Massage” ((Plummer, 2008) oyununu oynatır. Bu oyun öğrencilerin öz farkındalık, başkalarını farkında olma, sıra bilinci, empati kurma ve başkasına saygı gösterme gibi sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Bu oyunda öğretmen öğrencilere iç içe daire oluşturacak şekilde oturmalarını söyler. Dış dairede kalan öğrenciler önlerindeki öğrencilere öncelikle masaj yapıp yapamayacaklarını sorarak izin isterler.
- Daha sonra dış dairedeki her öğrenci önündeki öğrencinin omzuna, sırtına iki dakika süreyle masaj yapar. Masaj yapılan kişi yapan kişiden masaj şeklini değiştirmesini (daha hızlı ya da yavaş gibi) isteyebilir. Zaman dolduğunda ise sıra değişir ve yine izin isteyerek masaj tekrarlanır. Öğretmen bu arada fonda Albinoni Adagio’yu dinletmeye devam eder.
- Masaj oyunu bittikten sonra öğretmen öğrencilere ayağa kalkmalarını söyleyerek tekrar daire oluşturmalarını söyler. Bu sefer farklı bir oyun oynayacaklarını söyleyen öğretmen daireye kendisi de katılır.
- Bu oyunda öğretmen bir ritim kalıbı bulduğu ritim kalıbını önündeki öğrencinin sırtına hafifçe vurur. Sırtından ritim kalıbını hisseden öğrenci ise hissettiği ritim kalıbını diğer arkadaşına iletir.
- Öğretmen bir ritim kalıbıyla oyuna başlar. Kullandığı nota değerleri geçen derslerde öğrenilen kuş, köpek kartonları ile uyumaktadır.
- Oyunda daire birkaç kez bittikten sonra öğretmen liderliği önceliği gönüllü öğrencilerden olmak üzere diğer öğrencilere bırakır. Bu kez bir öğrenci bir tartım kalıbı bulur ve o tartım kalıbı iletilir.
- Her öğrenci bir kez lider olana kadar oyun devam eder. Daha sonra öğretmen sınıfı rastlantısal olarak iki gruba ayırır. Bir grup kemanlarını ellerine alırken diğer gruba da öğretmen daha önceden hazırlanmış olan tartım kalıplarını verir.
- Öğretmen başka bir oyun oynayacaklarını, bu oyunda sırtlarında hissettikleri tartım kalıplarını kemanlarıyla çalacaklarını söyler ve oyunu bir kere örnekler.
- Bu kez öğretmen “sus” kavramını da ekler. Öğretmen tartım kalıplarını öğrencilerin sırtına vururken susları ise omuzlarına dokunarak belirtir.

- Keman çalan öğrenciler yan yana ve düz olacak şekilde dizilirler ve diğer grup üyeleri arkadaşlarının arkasına geçerler. Sırayla her öğrenci önündeki keman çalacak olan arkadaşının sırtına öğretmenin verdiği tartım kalıbını çalar ve diğer öğrenci bunu kemanında re boş telinde tekrar eder. Doğru çalan öğrencileri öğretmen yakalarına yapıştıracakları bir yıldızla ödüllendirir.

- Oyun birkaç kez oynandıktan sonra öğretmen grupların yer değiştirmesini söyleyerek oyunu tekrarlatır.

- Oyun bittikten sonra öğretmen öğrencilere çok başarılı bir oyun sergilediklerini söyler ve dersi bitirir.

6. Hafta

Kazanımlar

- Seslerin uzunluk-kısalık farklarını fark eder
- Sekizlik ve onaltılık değerleri süresel olarak kavrar.

Etkinlikler

- Öğretmen sınıfa girer ve çocukların daire şeklinde toplanmalarını ister. Öğretmen daire oluşturulduktan sonra daireye katılır ve çocuklara açıklama yapmadan, orta hızda bir tempo seçerek birim vuruşları vurmaya başlar. Çocukların da kendisini taklit etmelerini ister.

- Sırasıyla dörtlük, sekizlik ve onaltılık vuruşları vurur, çocuklardan taklit etmelerini ister. Daha sonra öğretmen tekrar dörtlük vuruşları vurmaya başlar. Bu kez “ta” hecesiyle tartımı söyler. Birkaç ölçü sonra birim vuruşları hem elleriyle hem de ayağıyla vermeye başlar. Çocuklara taklit etmelerini söyler ve onlara bu işi iyi yaptıklarını söyleyerek onları cesaretlendirir.

- Daha sonra öğretmen, birim vuruşları ayağıyla vurmaya devam ederken elleri ile ikilik ve bir vuruşları vurmaya başlar. Bu arada birlik vuruşları “ta-a-a-a”, ikilik vuruşları ise “ta-a” olarak söylemeye başlar. Buradan sekizlik ve onaltılıklara geçen öğretmen çocukları fazla yormamak için oyunu bitirir.

- Çocuklara birkaç dakika sınıfta sessizce ve serbest olarak dolaşarak dinlenmelerini söyler. Bu arada öğretmen “Kızılderili Oyunu” nun hazırlıklarını yapar.
- Bu oyunda şef, okçu, oduncu, balıkçı ve mızrakçı olmak üzere beş karakter vardır. Bu karakterler sırasıyla; şef dörtlük (birim vuruş), mızrakçı ikilikleri, okçu birlikleri, baltacı sekizlikleri, ve balıkçı ise onaltılıkları sembolize etmektedir.
- Oyunun konusu, Kızılderili’lerin kışa hazırlık için ormanda yiyecek aramaları ve yakacak odun toplamalarıdır.
- Öğretmen oyunun konusunu çocuklara anlatır ve karakterleri çocuklara dağıtır. Sınıfın sayısı fazla ise bir karaktere birden fazla çocuk verilebilir. Fakat şef birim vuruşları vereceğinden yalnızca bir şef olmasına dikkat edilmelidir.
- İlk oyunda öğretmen şef olur. Bunun nedeni oyunun kuralının her karakterin şefin vuruşlarına göre hareket etmesine dayalı olmasıdır. Öğretmen, karakterlere yapacakları hareketleri ve bu hareketleri kaç vuruşta yapacaklarını nedenleriyle anlatır. Örneğin okçu dört vuruşta bir ok atacaktır. Bunun nedeni ise okun çok uzağa gitmesi ve hedefini dört vuruşun sonunda vurmasıdır. Mızrakçı ise iki vuruşta bir mızrak atacaktır. Çünkü mızrak okun yarısı kadar uzağa gitmektedir. Baltacı bir vuruşta iki kere baltasını sallayacak, balıkçı ise bir vuruşta dört kez ağını çekecektir.
- Öğretmen oyunu başlatır. Bu arada şef vuruşları bir el davulu ile vermektedir. Böylece vuruşlar daha rahat duyulmaktadır.
- Bir süre oyun oynandıktan sonra öğretmen çocukların sesleri ile de oyuna katılmalarını ister ve her karaktere çıkaracakları sesi söyler. Bu sesler, dörtlükler “ta”, sekizlikler “ti ti”, onaltılıklar “tiritiri” dir. Burada öğretmen birlik ses süresi bir başka deyişle okçuya, şefe uyarak “ta-a-a-a”, mızrakçıya ise yine şefe uyarak “ta-a” hecelerini söylemesini söyler. Bu oyun herkes her karakteri canlandırıncaya kadar devam eder.
- Öğretmen oyunu bitirdikten sonra çocuklara birer ritim çalgısı seçmelerini söyleyerek aynı oyunu çalgılarla oynamalarını söyler. Böylece çocuklar farkında olmadan ses sürelerini çalgılara taşımış olurlar.

- Son aşama olara öğretmen bu sistemi çocuklara kemanla pizzicato olarak çaldırır. Burada öğretmen gerekli görürse tempoyu onaltılıkların rahat çalımı için yavaşlatabilir.
- Öğretmen becerilerinden dolayı öğrencilere teşekkür ederek dersi bitirir.

7. Hafta

Kazanımlar

- Temel tartım kalıplarını basitten karmaşığa doğru öğrenir.
- 4/4 lük ölçü sistemini tanır.
- Tekrar işaretini ve bitiş çizgisini tanır.

Etkinlikler

- Öğretmen çocuklara şimdi bir oyun oynayacaklarını söyler. Tahtaya 4/4 lük yazarak yukarıdaki rakamı daire içine alır ve “bunu anlamı dörde kadar sayacağız” der. Daha sonra tahtaya dört vuruşluk bir ritim kalıbı yazar. Ritim kalıbını yazdıktan sonra öğretmen ölçünün sonuna bir çift çizgi koyar ve “bunun anlamı buraya geldiğimizde duracağız” der.

Şekil 15. Dört Vuruşluk Ritm Kalıbı



- Öğretmen bunun hemen arkasından “ta, ta, ta, ta” diyerek söylediği tartımı alkışla vurur. Öğretmen tartım kalıbını vururken çok yavaş bir tempo seçmez, seçtiği tempo orta hızdadır. Öğretmen tartım kalıbını alkışla vururken bedenini de kullanarak dans eder ve çocuklara “şimdi siz de benimle beraber yapın” der. Çocuklar tartım kalıbını alkışlar ve öğretmenle beraber söylerler.

- Daha sonra öğretmen tartımı aniden değiştirir. Yeni tartım kalıbında dört adet ikişerli sekizlik grubu vardır. Öğretmen bu tartım kalıbını, tahtaya yazarken ölçünün sonuna bir tekrar işareti koyar ve “bunun anlamı buraya geldiğimizde başa

dönüp bir kez daha vuracağız” der. Çocuklarla beraber bu tartım kalıbı da yinelandikten sonra öğretmen tartım kalıbını tekrar değiştirir. Dört adet dörtlü onaltılık grubun olduğu tartım kalıbını söylemeye başlar.

Şekil 16. Sekizlik Tartım Kalıbı



Şekil 17 Onaltılık Tartım Kalıbı



- Bu tartım kalıbının çalışılmasından sonra öğretmen hemen arkasından ilk öğrenilen kalıptaki ikinci ve dördüncü vuruşları çıkararak bunların yerine “sus” u ekler. Öğretmen susların ifadesi sırasında kullanılan figürü kullanır. Böylece sus ifadeleri aktif hareketlere dönüştürülür.

Şekil 18. Dört Vuruşluk tartım Kalıbı



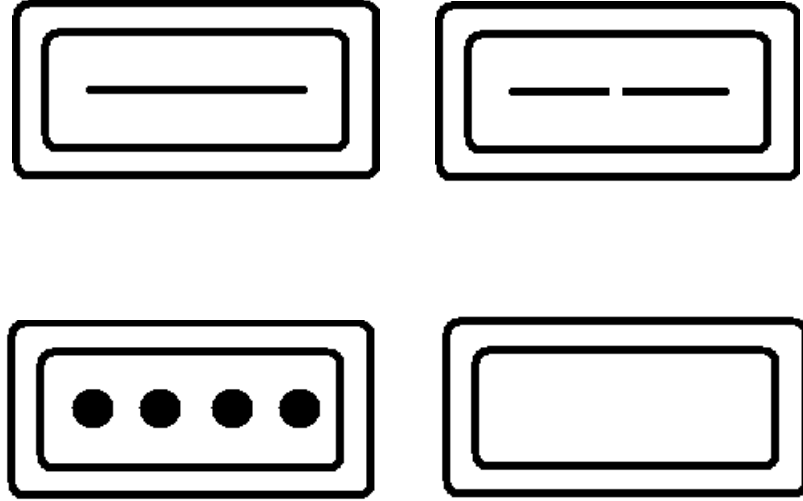
- Daha sonra öğretmen yukarıda öğrenilen tartım kalıplarını farklı sıralarda vererek 4/4 lük ölçüde yeni tartım kalıpları oluşturur.

Şekil 19. Karma Tartım Kalıbı



- Yukarıda öğrenilen tartım kalıplarının kartonlara simgelerini hazırlamış olan öğretmen bunları sınıfa gösterir ve bu kartonlar eşliğinde her tartım öbeği ile sembolize ettiği şekil arasında bağlantı kurulur.

Şekil 20. Tartım Kartonları

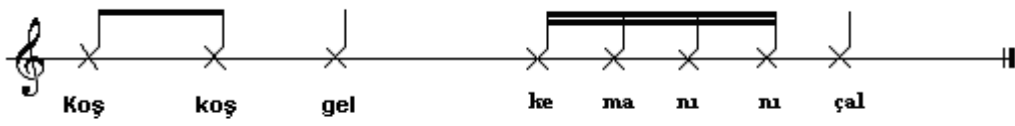


- Daha sonra öğretmen çocuklara “Koş koş gel kemanını çal” sözlerinden oluşan ve biraz önce öğrenilen tartım kalıplarından oluşan küçük bir tekerleme söyler. Çocuklardan bu tekerlemeyi tartımlarına göre elleriyle vurarak tekrar etmelerini ister.
- Öğretmen çocukları rastlantısal olarak iki gruba ayırır, her gruba bir takım karton vererek birazdan çalacağı tartımı bu kartonlarla oluşturmalarını ister.
- Öğretmen çocuklara el ele tutuşarak bir halka olmalarını ister ve daha önceden sınıfın başka bir köşesinde duran ritim çalgılarını ortaya getirerek her çocuğun önüne bir çalgı gelecek şekilde dizer. Öğretmen çocuklara elini her vuruşunda bir adım atacak şekilde, halkayı bozmadan çalgıların etrafında yürümelerini ve durduğunda kendisinin vuracağı bir tartımı taklit etmelerini ister. Bu çalgılar ilk etapta kolay çalınabilen çalgılar olmalıdır. Örnek el davulu, tahta agogo vb.
- Öğretmen oyunu dört vuruş hazırlık vuruşu vurduktan sonra başlatır. Her turda daha önceden öğretilen tartım kalıplarından çeşitli tartım kalıpları yaratan

öğretmen dört vuruşta bir durarak çocukların, yürüyüşleri sırasında duydukları tartım kalıbını tekrar etmelerini sağlar.

- Etkinlik bütün çocuklar tartım kalıplarını iyice öğrenene kadar devam eder.
- Öğretmen daha sonra etkinlikte kullanılan tartım kalıbını kemanda önce boş tel olarak çaldırır.

Şekil 21 Örnek Tartım Kalıbı



- Öğretmen daha sonra tartım kalıbındaki notaları değiştirir. Farklı varyasyonlar yaratarak öğrencilere çaldırır.

Şekil 22. Varyasyon 1



Şekil 23. Varyasyon 2



Şekil 24. Varyasyon 3



- Öğretmen bütün öğrencilerine teşekkür ederek yaptığı bu çalışma ile dersi bitirir.

8. Hafta

Kazanımlar

- Müzikteki hız farklarını kavrar.

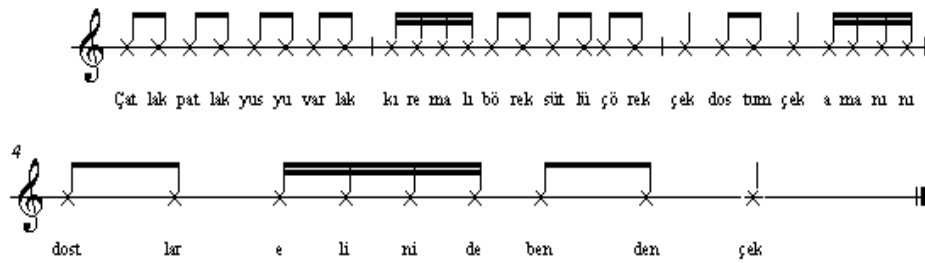
Etkinlikler

Müzikteki hız farklılıklarının kavranmasının hedeflendiği bu etkinlikte sırasıyla şu yol izlenmektedir:

- Öğretmen çocuklara farklı hızda iki keman eseri dinleterek çocukların istedikleri gibi dans etmelerini söyler. Çocuk zaten tempo kavramını hissedebildiği için yavaş tempodaki parçada yavaş, hızlı tempodaki parçada hızlı hareket edecektir.
- Öğretmen bu etkinliği, çocuklar tarafından bilindiği için “çatlak-patlak” oyununu kullanır, fakat oyunu daha eğlenceli hale getirmek ve çocuklarda hız kavramını daha iyi hissettirmek için oyunu içi pirinç, küçük taşlar v.b. dolu olan oyuncak yumurtalar ile oynatır.

Şekil 25. Çatlak Patlak Tekerlemesi

Çatlak Patlak



- Çocuklar oyuna başlamadan önce tekerlemeyi öğretmenin belirlediği tempoyla birkaç defa söylerler.

- Öğretmen çocukları rastlantısal olarak iki gruba ayırır ve öğrencilerden ritmik bir şekilde birden dörde kadar saymalarını ister. Daha sonra her sayıda ellerini bir kere vurmalarını söyler. Bir grup tempoyu elleriyle çırparken, diğer grup ise tekerlemeyi söyler. Daha sonra gruplar görevleri değişir. Bu çalışmada dört zamanlı ölçü kavramını bir kez daha hissetmiş olurlar.

- Öğretmen daha sonra çocukları daire şeklinde oturarak oyunu oynatmaya başlar. Oyun başlamadan öğretmen oyuncak yumurtaları sınıfa getirerek, her çocuğa bir tane yumurta gelecek şekilde sınıfa dağıtır. Oyunda çocuklar verilen hıza uygun olarak yumurtaları sol avuçlarında sağ elleriyle alarak sağ taraftaki arkadaşının sol avucuna koyar. Oyun sırasında öğretmen tekerlemeyi hız farklılaşmaları yaparak söyler. Öğretmen ritim çalgısını çalmayı bıraktığı an hangi çocuğun elinde oyuncak yumurta yok ise o çocuk gruptan çıkartılır. Oyun sırasında öğretmen tekerleme bittiğinde elinde yumurta olmayan çocuğa bir soru soracağını, bu soruyu bilirse oynamaya devam edebileceğini bilemezse gruptan çıkacağını söyler. Öğretmen kemanın parçaları, keman çalma ve derste öğrenilen basit müzik teorisi hakkında sorular hazırlamıştır.

- Her öğrenciye en az bir soru gelene dek oyun devam ettikten sonra öğretmen eleme usulüne geçer ve iki kişi kalana kadar devam eder. Oyunu kazanan çocuk ödüllendirilir.

- Öğretmen oyunda elenen çocuklara da birer ritim çalgısı vererek söylenen tekerlemeye kendisiyle beraber eşlik etmelerini ister.

- Daha sonra öğretmen tahtaya “çatlak patlak” adlı tekerlemenin tartımsal şemasını çizer ve öğrencilerden bu tartımların daha önceki derslerde öğrenilen hayvan seslerinden hangilerine karşılık geldiğini öğrencilere sorar. Bütün cevapları dinleyen öğretmen doğru cevap veren çocukların arasından birini seçerek notaların altına hayvan seslerini yazmasını söyler.

Şekil 26 Örnek Tartım Kalıbı



- Öğretmen öğrencinin hayvan seslerini yazmasını bekledikten sonra kemanını alarak önce hayvan sesleri ile daha sonra ise tekerlemeyi söyleyerek tekerlemeyi ölçü ölçü re telinde çalar ve öğrencilerin kemanları ile tekrar etmelerini ister.

- Daha sonra öğretmen geçen derste yapığı gibi tekerlemeyi öğrendikleri seslere göre değiştirerek farklı varyasyonlar haline getirir ve öğrencilere çaldırır. Bu arada öğretmen öğrencilerin keman tutuşlarına ve duruşlarına dikkat ederek duruş veya tutuş bozukluğu olanlara yardım eder.

- Öğretmen dersin sonunda bütün öğrencilere teşekkür ederek dersi bitirir.

Oyun sırasında sorulan sorular

- Kemanda kaç tel vardır?
- Kemanın 1. telinin adı nedir?
- Kemanın 2. telinin adı nedir?
- Kemanın 3. telinin adı nedir?
- Kemanın 4. telinin adı nedir?
- Kemanda 3. telde yayı sürttüğümüz zaman çıkan sesin adı nedir?
- Fa diyez sesi dizekte nereye yazılır?
- Mi sesi dizekte nereye yazılır?
- Fa diyez sesi kemanda kaçınıcı parmakla çalınır?
- Mi sesi kemanda kaçınıcı parmakla çalınır?
- Gövdesi boş saplı nota kaç vuruştur?
- Gövdesi dolu saplı nota kaç vuruştur?

- Gövdesi dolu sapında çengel olan nota kaç vuruştur.
- Kemanda sol el kuralları nedir?
- Yayı tutarken elimiz ne tarafa doğru yatık durmalıdır?
- Üzerine notaları yazdığımız beş çizgiye ne ad verilir?
- Dizeğin sonuna konulan üst üste iki nokta ne anlama gelir?

9. Hafta

Kazanımlar

- Empati kurma becerisi gelişir.
- Karşısındaki kişinin duygularını anlama becerisi gelişir.
- Öz-farkındalığı gelişir
- Sıra bilinci gelişir
- Gözlem becerileri gelişir.
- Re telinde 3. parmak “sol” sesini çalma becerisi gelişir.

Etkinlikler

- Öğretmen derse girer öğrencilerinin hazırlanması için onlara vakit tanır. Daha sonra öğrencileri daire şeklinde oturtur ve günlük yaşam içinde insanların nasıl duygular hissedebildikleri ve bu duyguları nasıl yansıttıkları hakkında öğrencilerle kısa bir beyin fırtınası yapar.

- Daha sonra öğretmen öğrencilere ayağa kalkarak daire biçiminde durmalarını söyler ve bugün “hisset, yap” adlı oyunu oynayacaklarını söyler.

- Oyun kısaca daire biçiminde duran öğrencilerden birinin dairenin bir adım içine girerek bugün kendisini nasıl hissettiğini bedeniyle ve hareketleri ile gösterip daha sonra adını söyleyerek yerine geçmesi, daha sonra diğer arkadaşlarının bir adım öne çıkarak arkadaşının yaptığı hareketi tekrarlayarak onun hissettiği duygunun adını söylemeleri ve arkadaşlarının adını söyleyerek yerine geçmeleridir.

- Öğretmen oyunu başlatır. İlk olarak öğretmen oyunu başlatır. Daha sonra öncelikli olarak gönüllü öğrencilerle oyun devam eder. Öğretmen bu oyunda çekingen kalan öğrencileri cesaretlendirerek herkesin oyuna aktif katılımını sağlar.

- Oyun dairenin tamamlanmasıyla biter. Öğretmen oyun bittikten sonra öğrencilere çeşitli müzikler dinleterek bu müziklerde nasıl duygular hissettiklerini sorar. Her öğrencinin cevabını dinleyen öğretmen daha sonra farklı duyguları yansıtan müziklerin günlük hayatta nerelerde karşımıza çıkabileceği sorusunu öğrencilere sorar. Örneğin “bize mutluluk hissettirebilecek bir müziği biz nerede duyabiliriz?”

- Öğretmen daha sonra grup içinden gönüllüler başta olmak üzere üç öğrenci seçerek öğrencilere kemanlarını almalarını söyler. Geriye kalan çocuklar ise daire biçiminde el ele tutuşarak geleneksel keman dersinde öğrendikleri “kemandaki parmaklar” adlı şarkıyı söyleyeceklerdir. Kemanlarını alan çocuklar sırayla “mi”, “fa diyez” ve “sol” seslerini çalmak üzere hazırlanırlar.

- Bu oyunda koro (daire biçiminde şarkı söyleyen çocuklar) şarkının içindeki birinci parmak mi sesi sözünü söylerken kemanlardan biri aynı tırtımla mi sesini çalar, koro “ikinci parmak fa diyez” sözlerini söylerken bir kemancı fa diyez sesini şarkının o bölümündeki tırtımla çalar ve son olarak koro “üçüncü parmak soldür” sözlerini söylerken üçüncü kemancı sol sesini aynı tırtımsal yapıyla çalar. Öğretmen şarkıyı kendisi de kemanıyla çalarak eşlik eder.

- Öğretmen fazla hızlı olmayan bir tempoda şarkıyı başlatır. Şarkı bittikten sonra öğretmen keman çalan çocukları değiştirir. Her çocuk keman çalana kadar oyun devam eder.

- Oyun bittikten sonra öğretmen vakit geçirmeden her öğrencinin kemanını almasını söyler ve dinamik bir şekilde “şimdi beni taklit edin” diyerek basit tırtım kalıpları çalmaya başlar ve öğrencilerin çaldığı tırtım kalıplarını tekrar etmesini sağlar.

- Öğretmen tırtım kalıplarını basitten karmaşığa doğru götürür. Daha sonra öğretmen çaldığı tırtım kalıplarına parmakları da eklemeye başlar. Bir üre sonra ağırlıklı olarak solo sesini çalmaya başlayan öğretmen sol sesini farklı tırtım kalıpları ile çeşitledikten sonra öğrencilerden rastlantısal olarak iki grup oluşturur ve

iki grubun birbirlerine sırtlarını dönmelerini söyler. Öğrencilere “yankı” oyunu oynayacaklarını söyler.

- Öğretmen her iki gruptaki öğrencilere sırasıyla 0-1-2-3 numaralarını verir. Fakat bu numaralandırma karmaşık bir biçimde yapılır. Böylece iki grupta sırt sırta aynı numaraların gelmesi önlenmiş olur.

- Öğretmenin verdiği numaralar re telindeki parmak numaralarıdır ve bu oyunda amaç bir gruptan herhangi numaralı bir öğrencinin çaldığı sesi diğer gruptaki aynı numaralı öğrencinin tekrar etmesidir. Öğretmen oyun sırasında herhangi bir şekilde konuşma ya da başka bir iletişim olmamasına özen gösterir.

Şekil 27. Yankı Oyunu Grup Şeması

Grup 1		Grup 2	
Re 0			1 Mi
Sol 3			0 Re
Mi 1			2 Fa Diyez
Fa Diyez 2			3 Sol

- Öğretmen entonasyon problemlerine karşı sürekli öğrencileri gözler ve müdahale eder. Öğretmen öğrencilere oyunun başında her öğrencinin dört soru ve dört cevap hakkı olduğunu belirtir ve puanlama yapacağını, en çok puan alana ödül vereceğini söyler.

- Öğretmen oyunu başlatmadan önce herkes için standart olan tartım kalıbını verir. Verilen tartım kalıbı sekizlik ve dörtlüklerden oluşmaktadır. Öğrenciler verilen tartım kalıbı üzerinden soruları ve cevapları verirler.

- Son olarak öğretmen öğrencilere teşekkür ederek oyunu ve dersi bitirir.

10. Hafta

Kazanımlar

- Seslerin incelik – kalınlık farklarını hisseder
- Seslerin uzunluk – kısalık farklarını pekiştirir.
- Seslerin incelik – kalınlık farklarını bedeniyle ifade eder
- Seslerin uzunluk – kısalık farklarını bedeniyle ifade eder.
- Müzikteki hız farklarını pekiştirir.
- Müzikteki hız farklarını bedeniyle ifade eder.

Etkinlikler

- Öğretmen çocukların halka oluşturmalarını ister, halkanın ortasına bir soprano, bir de bas metalefon koyarak oyunu çocuklara anlatır.
- Oyunda çocuklar ince sesi duyunca parmak uçlarında yükselirler, kalın sesi duyunca ise yere çömelerek ve top gibi büzülürler. Bu oyun çocuklar kalın ve ince sesleri anlayana kadar oynanır.
- Daha sonra öğretmen halkanın ortasına bir keman getirerek “sol” ve “mi” telleri ile bu oyunu tekrar oynatır. Böylece çocukların yavaş yavaş keman tellerine adaptasyonu sağlanmaya başlamış olur.
- Öğretmen bu oyunu biraz oynattıktan sonra çocuklara “re” ve “la” tellerini de dinletir ve çocuklardan bu iki ara tel için birer figür bulmalarını ister. Çocukların figürleri seyredildikten sonra öğretmen, sol teli çalındığı zaman yerde çömelinip büzülmeyi, “re” teli çalındığında ayağa kalkarak vücudun belden yukarı kısmının eğilmesini, “la” teli çalındığında ayakta dik olarak durulmasını ve “mi” teli çalındığında ise parmak uçlarında yükselerek kolların havaya kaldırılmasını önerir
- Bu oyunu bir süre oynatan öğretmen sınıftan bir çocuk seçerek kemani ona verir ve ses verme işini çocuğa uygulatır. Bu şekilde bütün çocuklar sırasıyla bütün telleri çekene kadar bu oyun oynanır.
- Daha sonra öğretmen çocuklara kemanlarını verir. Sınıfın karşısına geçerek yaptığı figürlerin sembolize ettiği telleri çalmalarını çocuklara söyler. İlk

etapta çocuklar telleri pizzicato olarak çalarlar. Bu oyun bütün çocuklar tellerin tını farklarını kavrayana kadar sürdürülür.

- Öğretmen daha sonra öğrencilere yedi adım dansını yaptırır. Fakat müziği kemanıyla çalar. Bu oyunda çalan müzik sırasında öğrenciler serbest dans yaparlar. Müziğin uzayan sabit sesler bölümünde ise heykel olurlar. Bu uzayan sesler 3 ten başlayarak her müziğin tekrarıyla birlikte artarak yediye kadar ilerler.

- Öğretmen bir süre bu oyunu oynattıktan sonra oyunu biraz değiştireceğini öğrencilere söyler. Öğretmen bu sefer uzayan sesler bölümünde sesleri rastlantısal olarak uzun veya kısa tutmaya başlar. Burada öğrencilerden ses kesilene kadar hareketlerini sürdürmelerini ses kesilince heykel pozisyonuna geçmelerini söyler. Öğretmen öğrencilere müziği iyi dinlemelerini seslerin çok kısa olarak ta çalınabileceğini söyler. Öğretmen oyunu başlatır.

- Bir süre oyunu bu şekilde oynatan öğretmen oyunda bir değişiklik daha yapacağını söyler ve çocuklara yapacağı değişikliği anlatır. Bu sefer öğretmen oyuna ek olarak heykel pozisyonuna geçilen sesleri inceltip kalınlaştırabileceğini ve buna uygun beden pozisyonları yaratmalarını öğrencilere söyler. Öğretmen heykel oluşturulan sesleri çalarken sesleri bir anda inceltip kalınlaştırabildiği gibi glissando yaparak ta sesleri inceltip kalınlaştırır.

- Oyunu bir süre daha bu şekilde oynatan öğretmen son olarak oyuna bir ek daha yapacağını söyler. Öğretmen bu sefer çalınan ana melodide tempoyu artırır veya yavaşlatır. Bu bölümde serbest dans yapan öğrenciler danslarını değişen tempoya ayak uydurarak sürdürürler.

- Oyunu son şekliyle bir süre daha oynatan öğretmen öğrencilere teşekkür ederek oyunu bitirir.

11. Hafta

Kazanımlar

- Dinleme becerisi gelişir.
- Öz-Farkındalığı gelişir.
- Gruptaki diğer üyelerin farkına varır
- Keman üzerinde basit doğaçlamalar yapar

- Birlikte çalma alışkanlığı gelişir.
- Orff çalgılarını öykü içinde kullanır.

Etkinlikler

• Öğretmen derse “bizim hikâyemiz” adlı oyunla başlar. Oyun kısaca öğretmenin gruptaki çocukların isimlerinin geçtiği bir hikâyeye anlatması ve hikâyede adı geçen çocuğun adı geçtiği anda ayağa kalkarak gruba eğilerek selam vermesidir. Anlatılan hikâyede “tüm çocuklar” ifadesi geçiyorsa gruptaki bütün çocuklar ayağa kalkarak birbirlerine selam vermektedirler. Öğretmen bu oyunu bir ya da iki defa tekrarlar.

• Öğretmen daha sonra çocuklara birer Orff çalgısı vererek oyunu tekrar eder. Çocuklara oyunu biraz değiştireceğini, bu sefer hikâyede adı geçen çocuğun ayağa kalkarak önce basit tartımlarda kısa bir doğaçlama yapıp daha sonra gruba selam vererek yerine oturacağını söyler. Çocuklar geçen derslerde öğrendikleri tartım gruplarından kısa doğaçlamalar yaparlar. Doğaçlama sırasında öğretmen birim vuruşları verir.

• Daha sonra öğretmen çocuklardan daire şeklinde oturmalarını ister ve kendisinde dairenin ortasına soprano metalefon alarak oturur. Öğretmen öğrencilere “küçük kemancı” adlı parçayı kulaktan öğretir. Bu parça daha sonra öğretmenin yazdığı hikâyede kullanılacağı için kısa tutulmuştur.

Şekil 28 Küçük kemancı Şarkısı

Küçük Kemancı



• Parça kulaktan öğrenildikten sonra öğretmen parçayı öğrencilere kemanlarıyla çaldırır. Öğretmen her öğrencinin parçayı çaldığından emin olduktan sonra öğrencilere şimdi bir tiyatro oyunu oynayacaklarını söyler. Bu oyunda kemancı, kral, saray habercisi ve yarışmaya katılan diğer müzisyenler vardır. Öğretmen öncelikle gönüllü öğrencilerden karakterleri seçtikten sonra oyunu anlatır.

- Oyunda sokaklarda keman çalarak hayatını kazanan bir kemancı çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. Sokakta keman çalarak hayatını kazanmakta olan küçük kemancı bir gün kralın bir yarışma yaptığını, kendisini en çok etkileyen melodiyi çalan kişiye büyük bir ödül vereceğini duyarak saraya gider ve yarışmaya katılır. Yarışmada çaldığı melodiyle kralı etkileyen kemancı ödülü kazanır ve hayatının sonuna kadar mutlu yaşar.

- Oyunun işleyişi şu şekilde yapılır; öğrencilerden kral ve saray habercisi hariç olmak üzere bir daire oluştururlar ve kemancı dairenin içine geçerek daha önce öğrendikleri parçayı çalar. Kemancı parçayı çalarken daire oluşturan öğrenciler parçaya el çırparak ve sözleri ile eşlik ederler. Parça iki ya da üç kez tekrarlandıktan sonra saray habercisi gelir ve elindeki çelik üçgeni çalarak kralın duyusunu okur. Daha sonra kemancı salonun diğer tarafında durmakta olan kralın yanına giderek yarışmaya katılır. Yarışma sırasında keman çalan öğrenci iki ölçülük bir doğaçlama yapar. Doğaçlama sırasında öğretmen birim vuruşları vurur. Bu arada daire oluşturan çocuklardan iki ya da üç kişi birer Orff çalgısı alarak yarışmaya katılan diğer müzisyenleri canlandırırlar. Diğer müzisyenleri canlandıran çocuklar da ellerindeki Orff çalgılarıyla doğaçlamalar yaparlar.

- Oyun her çocuk keman ile doğaçlama yapana kadar devam ettirilir. Dersin sonunda bütün çocuklar parçayı hep beraber kemanları ile çalarlar.

- Öğretmen çocuklara becerilerinden dolayı teşekkür ederek dersi bitirir.

12. Hafta

Kazanımlar

- “Forte” ve “Piano” nüansını hisseder.
- Nüansları Orff çalgılarında ve kemanda uygular.

Etkinlikler

- Öğretmen, çocuklara sınıf içinde serbestçe dans etmelerini söyler ve kendisi de çocukların hareketlerine katılır.

- Çocuklar ve öğretmen bir süre dans ettikten sonra öğretmen çocuklardan ayrılarak bir davul alır ve çocuklara şimdi davulun verdiği vuruşlara göre dans etmelerini söyleyerek davulla belirlediği bir tempoda birim vuruşları vurmaya başlar.
- Bir süre bunu sürdüren öğretmen daha sonra davulun sesini arttırarak kuvvetli bir şekilde çalmaya başlar fakat tempoyu değiştirmez. Öğretmen daha sonra davulun sesini belirgin bir şekilde düşürür fakat yine tempoyu değiştirmez.
- Bu oyunu bir süre oynattıktan sonra öğretmen çocuklara aradaki farkı sorar ve yanıtlarını dinler. Bütün cevaplar dinlendikten sonra öğretmen zaman zaman kuvvetli, zaman zaman hafif çaldığını çocuklara söyler ve şimdi bu kuvvetli ve hafif çalmalara göre kuvvetli çalmalarda büyük hareketler, hafif çalmalarda ise küçük hareketler yaparak danslarına devam etmelerini isteyerek oyunu devam ettirir.
- Bir süre bunu yaptıktan sonra öğretmen sınıftan bir rastlantısal olarak bir çocuk seçerek onu lider yapar ve davulu ona vererek çalmasını söyler. Öğretmen ise çocukların arasına katılarak onların dansına eşlik eder. Bu çalışma, her çocuk lider olana kadar devam ettirilir.
- Daha sonra öğretmen çocukları halka şeklinde oturmalarını söyleyerek her çocuğun önüne bir ritim çalgısı koyar ve çocuklara önceden hazırladığı *kukla şef*'i tanıtır
- Kukla şef, bir bezin altından kontrol edilen bir sopaya takılmış olan bir kafadan oluşmaktadır.



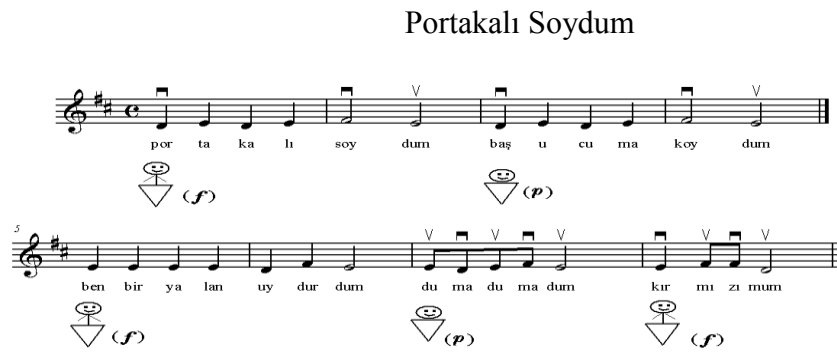
Kukla Şef (Forte)

Kukla Şef (Piano)

- Çocukların arasında kukla şefi gezdiren öğretmen her çocuğun bir kere eline almasını ve onu dokunarak tanınmasını sağlar ve nasıl çalıştığını çocuklara anlatır.
- Daha sonra çocuklara bir tempo vereceğini ve bu tempoya uyarak ritim çalgılarını kullanacaklarını söyleyen öğretmen kukla şefin kafasını yukarı kaldırdığında sesin artmasını, aşağıya indiğinde ise sesin azalmasını söyleyerek hazırlık vuruşlarını vurur ve oyunu başlatır.
- Oyun sırasında çocukların şefi dikkatli izlemelerini söyleyen öğretmen bu şefin çok hızlı hareket edebileceğini, bu yüzden çok dikkatli olmaları gerektiğini çocuklara söyler. Bu arada öğretmen ayakları ile birim vuruşu vurmaya ihmal etmez.
- Bir süre bu oyunu sürdüren öğretmen daha sonra çocuklara içlerinde şef olmak isteyen olup olmadığını sorar, önce gönüllü çocuklardan başlayarak bütün çocukları sırayla şef yapar.

- Öğretmen daha sonra çocuklara birim vuruşları ile “portakalı soydum” adlı tekerlemeyi söyleterek kukla şefi burada da kullanır.
- Bu oyundan sonra çocuklara kemanlarını ve yaylarını alarak çalmaya hazır olmalarını söyler. Tekerlemenin tartımsal yapısını re telinde çaldırır.
- Öğretmen, çocuklara tekerlemeyi hazırlık vuruşunu verdikten sonra çalmalarını ve aynı zamanda şefi izlemelerini, şefin kafası yükseldikçe büyük yaylar kullanmalarını, kafası aşağıya indikçe yaylarını küçültmelerini ister.
- Hazırlık vuruşu ile tekerleme çalınmaya başlanır. Öğretmen şefin kafasını oynatarak sesi artırır ve azaltır.
- Daha sonra öğretmen tekerlemeyi melodik yapısıyla birlikte çaldırır. Bu sırada öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu, üzerinde kukla şef sembolü ve yanında parantez içerisinde nüansların yazılı olduğu notaları öğrencilere gösterir.
- Öğretmen tekerlemeyi her telde çaldırarak konunun iyice anlaşıldığından emin olana kadar oyunu devam ettirir.

Şekil 29. Portakalı Soydum Tekerlemesi



13. Hafta

Kazanımlar:

- Hareket alanını keşfeder.
- Bedeninin farklı noktalarını keşfeder.
- Müzik dinleme alışkanlığı kazanır.
- Re majör dizisini tanır.
- Re majör dizisini çalar.

Etkinlikler

- Öğretmen sınıfa girer ve cd den T. Albinoni'nin "Adagio" adlı eserini çalmaya başlar. Hemen arkasından sınıfta dans etmeye başlayan öğretmen öğrencilere dans etmelerini söyler. Öğretmen müziğin hızına uygun olarak dans etmeye özen gösterir, öğrencileri gözleyerek gereken uyarıları yapar.

- Bir süre öğrenciler ile dans eden öğretmen öğrenciler danslarına devam ederken önceden hazırlamış olduğu balonları ortaya getirir ve her öğrenciye birer balon vererek şişirmesini söyler. Öğretmen balonları fazla şişirmemeleri konusunda öğrencileri uyararak kendisi de bir balon şişirir ve öğrencilere gösterir.

- Öğrencilerin balonlarını şişirmesini bekleyen öğretmen tüm balonlar şişirildikten sonra dansa devam eder. Öğrencilere biraz önceki gibi dans etmelerini, fakat bu sefer ellerindeki balonu düşürmeden hareket etmeleri gerektiğini söyleyen öğretmen öğrencilerin arasına katılarak dans etmeye başlar. Öğretmen balonu sadece elleri ile kullanmamaya özen gösterir. Başını, omuzlarını dizleri ayaklarını kullanarak dans eden öğretmen, öğrencilere bu şekilde dans etmelerini söyler.

- Bir süre balonla yapılan bu dansı sürdüren öğretmen, daha sonra balonları toplayarak öğrencilerin halka oluşturmalarını söyler.

- Öğretmen "şimdi biz bir balonuz hep beraber bu balonu şişirelim" diyen öğretmen derin nefes alarak daireyi küçültür ve nefes verirken daireyi biraz büyütür. Dairenin hemen genişlememesi gerektiğini, bunun bir balon olduğunu hatırlatan öğretmen her nefeste daireyi kademeli olarak genişletir. Daire en geniş halini aldığı sırada öğretmen "şimdi balonu söndürüyoruz" diyerek nefes vermeye başlar ve daire yavaş yavaş küçülür.

- Aynı oyunu birkaç kez tekrarlayan öğretmen bu sefer "şimdi balonu iyice şişirip patlatalım" der ve öğrencilere derin nefes almalarını nefes alırken daireyi iyice küçültmelerini söyler. Derin nefes alarak daireyi iyice küçülten öğretmen hızlıca nefes vererek daireyi bir anda büyütür ve sonunda ellerini bırakarak yere oturur ve daireyi bozar. Bu oyun öğrenciler oyunu kavrayana dek oynatılır.

- Daha sonra öğretmen öğrencilere daire oluşturacak şekilde oturmalarını, ellerini dizlerinden bağlamalarını söyler. Oynayacakları bu oyunda herkesin bir

balon olduğunu belirten öğretmen bütün balonların şişmesini söyler. Kendisi de oyuna katılarak modellik yapar.

- Öğretmen balonu şişirirken yavaş hareketler sergiler ve balon şiştikçe kollarını yavaş yavaş dışarıya doğru açar. Balon tam anlamıyla şiştiğinde kollar iyice açılır.

- Öğretmen şimdi bütün balonların sınıfın içinde uçmasını, uçarken birbirleri ile değmemesi gerektiğini yoksa patlayabileceklerini öğrencilere söyler ve oyunu başlatır. Bu arada cd den müziği dinletmeye devam eder.

- Öğrenciler sınıf içinde dans ederlerken öğretmen eline bir çelik üçgen alır ve öğrencilere zil sesini duyduklarında tüm balonların söneceğini, herkesin sönük balon pozisyonuna geri dönmesi gerektiğini öğrencilere söyler ve oyuna devam ettirir. Öğretmen bir süre sonra çelik üçgeni çalar ve tüm balonlar söner.

- Öğrencileri bir süre bu pozisyonda tutan öğretmen kemanını alarak kendilerine bir müzik çalacağını, bu müzikte sekiz adım bulunduğunu ve bu müzikle beraber balonların tekrar şişmeleri gerektiğini söyler. Öğretmenin çaldığı müzik re majör dizisidir.

- Öğretmen oyunu başlatır. Öğretmen re telinde dörtlük notalarla re majör diziyi çalmaya başlar. Yavaş bir tempo kullanan öğretmen çocuklara hareketleri için şans tanır.

- Öğretmen re majör diziyi tamamladıktan sonra aynı tonda ağır tempoda doğaçlama bir melodi çalar ve balonların havada uçmasını söyler. Bir süre balonların uçmasını izleyen öğretmen balonların hava kaçırmaya başladıklarını, sekiz harekette sönmeleri gerektiğini duyurur ve re majör diziyi inceden kalına doğru çalmaya başlar. Bu oyunu bir süre oynatan öğretmen oyunu bitirerek herkesin kemanlarını almasını ve bir daire oluşturmalarını söyler.

- Öğrencileri rastlantısal olarak ikili gruplara ayıran öğretmen, bir kişinin balon, diğerinin ise baloncu olduğunu söyler. Baloncu kemanı ile balonu şişirecektir. Öğretmen yeni oyunu başlatır. Bu oyunda bir öğrenci kemanıyla re majör diziyi çalar, diğer öğrenci ise bedeniyle ona eşlik eder. Öğretmen bu oyunu bir süre oynatır ve daha sonra gruptaki bireyler görevleri değiştirir. Oyun bu şekilde oynanırken öğretmen baloncuların harekette balonu şişirmek zorunda olmadığını, baloncunun

isterse balonun içindeki havayı boşaltabileceğini de ekler. Baloncu havayı boşaltmak için diziyi inceden kalına doğru çalacaktır.

- Öğretmen oyunu bu şekilde devam ettirirken balonculara balonlarını hızlı şişirmeleri ve yavaş şişirmeleri konusunda talimatlar verebilir.
- Bu oyunu bir süre oynatan öğretmen oyunu tamamlar ve öğrencilere teşekkür ederek oyunu bitirir.

14. Hafta

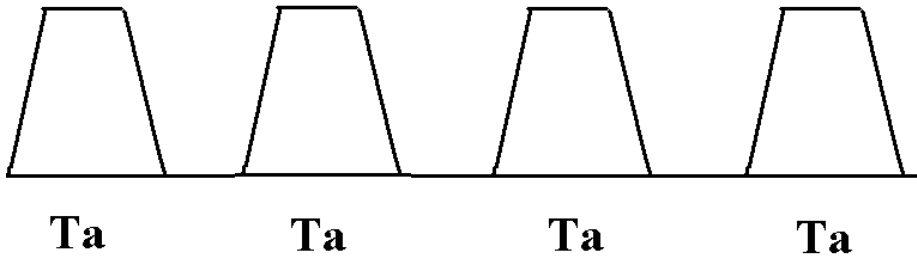
Kazanımlar

- La ve Si seslerini çalar.
- Tartımsal doğaçlama yapar.
- Kemanla ezgisel doğaçlama yapar.

Etkinlikler

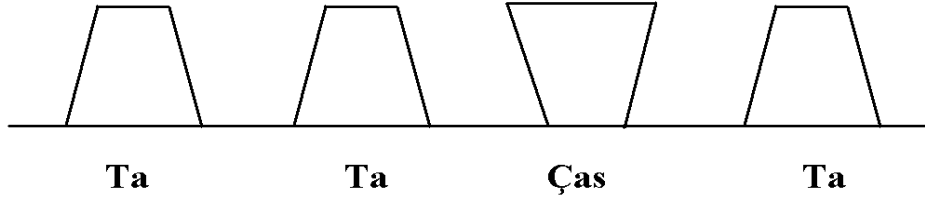
- Öğretmen derse kısa bir beden perküsyonu çalışması ile başlar. Burada amaç ısınma ve derse olan konsantrasyonu arttırmaktır.
- Öğretmen beden perküsyonu çalışmasını bitirdikten sonra öğrencilerden önceden hazırlamış olduğu masanın etrafında daire oluşturmalarını ister. Öğrenciler daire şeklini aldıktan sonra öğretmen çantasından büyük ve küçük boy bardakları çıkararak masanın üzerine koymaya başlar.
- Öğretmen masanın üzerine dört adet büyük boy bardak koyarak bardakları yan yana ağızları kapalı bir şekilde dizer. Hiçbir açıklama yapmadan sabit bir tempoyla işaret parmağı ile bardaklara dokunmaya başlar ve her vuruşta “ta” hecesini söyler.
- Bir süre bunu tekrarladıktan sonra öğrencilere tekrarlamalarını söyler. Öğrenciler tekrarlarlar.
-

Şekil 30. Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları



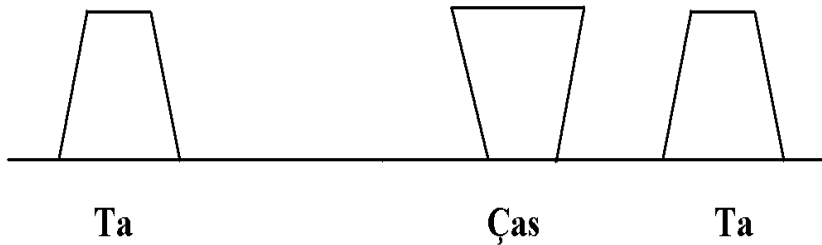
- Daha sonra öğretmen öğrencilerin tekrarlaması sırasında bardakların birini ağızı açık şekilde koyar ve bardağın yeni pozisyonuna “ças” der.

Şekil 31. Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları



- Öğretmen farklı bardakları açıp kapatarak farklı tartımlar oluşturduktan sonra bardakların bit tanesini aralarından alır. Bu aşamada öğrencilere herhangi bir sözel komutta bulunmayan öğretmen, işaretler ile burada susulması gerektiğini öğrencilere belirtir.

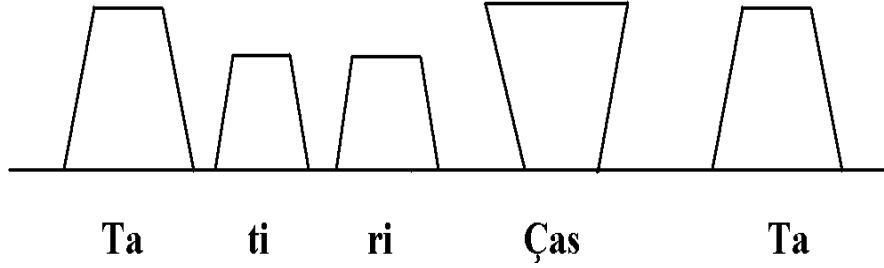
Şekil 32. Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları



- Öğretmen bir süre yaptığı tüm hareketleri farklı varyasyonlarda öğrencilere sunarak farklı tartım kalıpları oluşturur.

- Daha sonra öğretmen masaya küçük boy bardakları koyar ve öğrencilere sözel bir komut olmadan tanıtır. Burada iki küçük boy bardağı bir büyük boy bardağın yanına koyarak yine sabit bir tempoyla “ta ti-ri ta ta” şeklinde söyler.

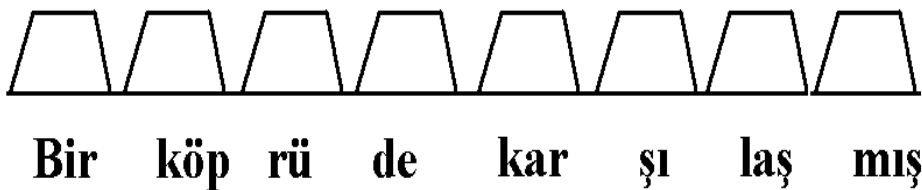
Şekil 33. Bardaklardan Oluşturulan Tartım Kalıpları



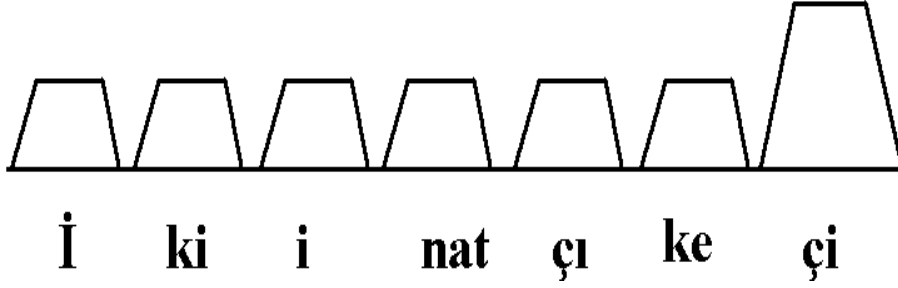
- Yeni oluşan kalıbı öğrencilere tekrar ettiren öğretmen eski varyasyonlar ile bu çalışmayı destekler ve bir süre bu oyunu oynatır.
- Daha sonra rastlantısal olarak öğrencileri iki gruba ayıran öğretmen her iki grubun önüne bardakları koyarak kendi ritimlerini oluşturmalarını ister, öğrencilere zaman tanır.
- Her iki grubu dinleyen öğretmen gruplara birbirlerinin ritim kalıplarını okumalarını söyler ve kendisi de birim vuruşlarla eşlik eder. Son olarak iki grubun oluşturdıkları ritim kalıpları birleştirilerek okunur.
- Öğretmen daha sonra bardakları kullanarak “iki inatçı keçi” adlı şarkının tartımsal yapısını oluşturur. Burada öğretmen dört adet masa kullanır ve her masada toplam dört vuruştan oluşan tartım gruplarının oluşmasına dikkat eder. Böylece 4/4lük ölçü sistemi öğrencilere tekrar hissettirilmiş olur.

Şekil 34. İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları

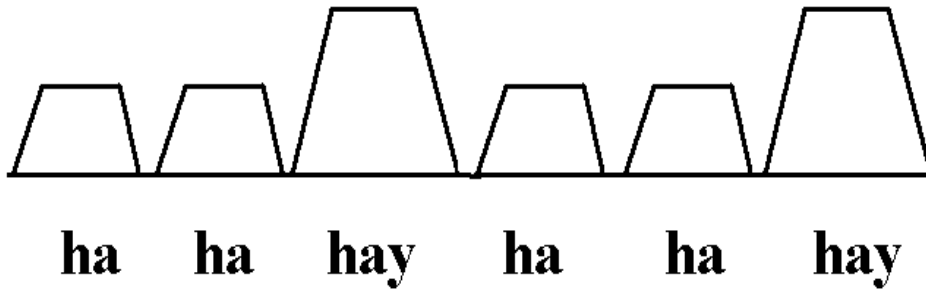
Masa 1



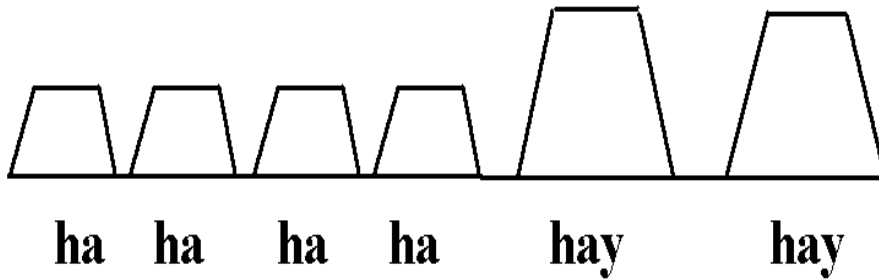
Şekil 35. İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları Masa 2



Şekil 36. İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları Masa 3



Şekil 37. İki İnatçı Keçi Şarkısı Bardaklardan Oluşan Tartım Kalıpları Masa 4



- Tartım kalıplarını öğrencilere okutan öğretmen daha sonra re telinde bu kalıpları öğrencilere çaldırır. Daha sonra öğretmen parçanın la telinde olan

kısımlarına denk gelen bardakların üzerine önceden hazırlamış olduğu yıldızları koyarak bu bardakları la boş telinde çalmalarını ister.

- Öğretmen daha sonra “iki inatçı keçi” şarkısını çocuklara bardaklardan oluşan tartım kalıpları ile söyler.

- Bu çalışmadan sonra öğretmen parçanın notalarını öğrencilere dağıtarak notaları incelemelerini ve daha önceden öğrenmedikleri notaları işaretlemelerini söyler ve öğrencilere zaman tanır. Burada amaç öğrencilerin “la” ve “si” seslerini dizek üzerinde fark edebilmeleridir. Öğretmen kontrol bittikten sonra öğrencilere bu seslerin üzerine birer yıldız işareti çizmelerini söyler.

Şekil 38. İki İnatçı Keçi Şarkısı

İki inatçı keçi



- Öğrenciler işaretlemeleri bitirdikten sonra öğretmen öğrencilerin notalarını kontrol eder ve düzeltmeler varsa düzeltir.

- Bu çalışmadan sonra öğretmen parçanın zor pasajlarını öğrencilere yankı oyunu ile çaldırır. Bu oyunda öğretmen pasajı öncelikle küçük parçalara bölerek çalar ve öğrencilerden taklit etmelerini ister. Daha sonra öğretmen küçük pasajları birleştirerek asıl pasajı öğrencilere çaldırır.

- Yankı oyunu oynandıktan sonra öğretmen öğrencilere parçanın tamamının çalışılması için süre tanır. Öğrenciler re teli seslerini bildikleri için parçayı çalmakta zorlanmazlar.

- Son olarak öğretmen öğrencilerden kemanları yanlarında olmak üzere tek bir çizgi halinde oturmalarını söyler ve önlerine Orff çalgılarını koyar.
- Daha sonra öğretmen öğrencilerden parçanın tartımsal kalıbını çalmalarını ister. Çalma sırasında öğrencilere bardaklardan yardım alabileceklerini hatırlatan öğretmen öğrencilerle beraber kendisi de kemanı ile parçayı çalar.
- Parça eşlikli bir biçimde çalındıktan sonra öğretmen öğrencilere parçanın ne anlattığını sorar. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra öğretmen parçanın konusunun köprü üzerinde karşılaşan iki inatçı keçiye anlattığını, bu iki keçinin köprü üzerinde birbirleri ile inatlaşarak birbirlerine yol vermediklerini ve sonunda suya düştüklerini anlatır ve bunun canlandırmasını yapmalarını ister.
- Canlandırmada öğretmen öncelikle gönüllü öğrencilerden olmak üzere iki tane keçi rolü için öğrenci seçer. Daha önceden hazırlamış olduğu keçi maskelerini öğrencilere veren öğretmen sınıfın ortasına bir ip gerer ve bu ipin köprü olduğunu öğrencilere anlatır.
- Canlandırmada olay sırasıyla şu şekilde gelişir; iki öğrenci grubun söylediği şarkı eşliğinde dans ederek köprüye doğru gelirler ve köprüde karşılaşırlar. Birbirlerine yol vermemek için inatlaşmaya başlarlar. Öğretmen bu sırada öğrencilerden inatlaşmalarını kemanları ile ifade etmelerini ister. Her öğrenciden sırayla küçük bir melodi doğaçlamalarını ve bu şekilde bir diyalog kurmalarını ister. Böylece öğrenciler kemanları ile doğaçlama yapmış olurlar. Öğretmen doğaçlama sırasında şu ana kadar öğrendikleri ritmik ve melodik malzemeleri kullanmalarını söyler.
- İki öğrenciye inatçı keçi rollerini veren öğretmen grubun geri kalanından ise keçi rolündeki öğrenciler köprüye gidene kadar şarkıyı söylemelerini ister. Öğrenciler doğaçlama yaparken grubun geri kalanı öğretmenin daha önceden hazırlamış olduğu “iki inatçı keçi” tartımlarıyla bir ostinato oluştururlar ve doğaçlamaya alt yapı oluştururlar. Öğretmen her öğrenciyle tek tek ilgilenerek partilerini çalışmalarında yardımcı olur.

Şekil 39. İki İnâtçı Keçi Şarkısı Orff Çalgıları ile Düzenlenmiş Eşlik

Triangle

Agogo Bells

Wood Blocks

Hand Drum

The first system of the musical score consists of five staves. The top staff is a melody in G major, 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody is written in a treble clef and consists of 16 measures. The four percussion staves below are Triangle, Agogo Bells, Wood Blocks, and Hand Drum. Each percussion staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Triangle staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Agogo Bells staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Wood Blocks staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Hand Drum staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C).

Trgl.

A.B.

W. Bl.

HD

The second system of the musical score consists of five staves. The top staff is a melody in G major, 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody is written in a treble clef and consists of 16 measures. The four percussion staves below are Trgl., A.B., W. Bl., and HD. Each percussion staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Trgl. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The A.B. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The W. Bl. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The HD staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C).

Trgl.

A.B.

W. Bl.

HD

The third system of the musical score consists of five staves. The top staff is a melody in G major, 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody is written in a treble clef and consists of 16 measures. The four percussion staves below are Trgl., A.B., W. Bl., and HD. Each percussion staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The Trgl. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The A.B. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The W. Bl. staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The HD staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C).

- Öğretmen grubun geri kalandan doğaçlamalar bittikten sonra şarkıyı “iki keçi suya düşmüş bunu görenler şaşmış” sözleriyle bitirmelerini ister. Grup bu şarkıyı söylerken keçi rolündeki öğrenciler ise parçanın geri kalanını çalarak yerlerine dönerler.

- Öğretmen her öğrenci kemanyla doğaçlama yapacak şekilde sürdürdükten sonra oyunu bitirir. Öğrencilere gösterdikleri becerilerinden dolayı teşekkür ederek dersi sonlandırır.

Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Haftalık Bireysel Keman Dersi Etkinlikleri

1. Hafta

Kazanımlar

- Kemanın ana parçalarını tanır.
- Keman yastığını kemana doğru takar.
- Kemanı boynunda doğru tutar.

Etkinlikler:

- Keman boyunda tutturuldu. Eller serbest bırakıldı. Daha sonra keman boyun bölgesindeyken ellerin kasılmasını engellemek için eller kullanılarak küçük ritmik çalışmalar yaptırıldı. Keman boyun bölgesinde iken sol el sağ omuza, sağ el ise bedenin arkasına getirilerek çalışmalar yapıldı. Burada amaç kemanın tamamen boyun bölgesinde tutulması gerektiğinin anlaşılmasını sağlamak ve sol elin keman taşıma görevini üstlenmediğini çocuklara kavratmaktır. Son olarak çocuklar, kemanları boyun bölgesinde tutarlarken yavaş adımlarla yürütülmüştür. Böylece çocukların kemanı sol elleri ile taşımadan boyunlarında tutmaya alışmaları sağlanmıştır.

2. Hafta

Kazanımlar

- Kemanın tellerini tanır.
- Tellerin isimlerini incelik-kalınlık sırasına göre bilir.

- Sol elin duruş pozisyonunu bilir.

Etkinlikler:

İkinci haftada kemanın telleri ve tuşe tanıtıldı. Öğrencilere İnceden kalına doğru bir numaralı telin “mi” teli, iki numaralı telin “la” teli, üç numaralı telin “re” teli ve dört numaralı telin “sol” teli olduğu anlatıldı. Daha sonra sol elin tutuş pozisyonu anlatıldı ve öğrencilere uygulamalı olarak gösterildi. Sol el pozisyonu anlatılırken;

- Sol elin sıkılmaması gerektiği,
- Sol el bileğinin düz olması gerektiği, bilek avuç içlerinin kemanın sapına ya da gövdesine değmemesi gerektiği,
- Tellere parmakların ucuyla basılması gerektiği,
- Başparmağın yumuşak bir şekilde işaret parmağının karşısında konumlandırılması gerektiği anlatıldı. Verilen bilgiler ders süresi boyunca öğretmen tarafından örneklenerek tekrar edildi.

3. Hafta

Kazanımlar

- Arşeyi tutmayı öğrenir.

Etkinlikler:

- Öncelikle öğretmen öğrencilere arşeleri üzerindeki topuk, vida, tel sargı, kıllar gibi parçaları tanıtmıştır.

- Öğretmen tanıtmaya işleminden sonra her öğrenciden arşeyi, parmakları kıllara değmeyecek şekilde ve kıllar yere paralel gelecek şekilde sol elleriyle tutmalarını söylemiştir. Öğrenciler arşeyi tutarken arşenin topuk kısmının sağ ellerine gelecek şekilde tutmalarına özen göstermiştir.

- Daha sonra öğretmen sağ ellerinin işaret, orta ve yüzük parmaklarını birinci boğumlarından arşenin topuk kısmının üzerine koymalarını söylemiş ve kendisi de anlatırken örneklemiştir. Öğretmen, parmaklar arşelerin topuk kısmına konulduğunda parmak uçlarının rahat bir biçimde aşağıya doğru sarkmasına dikkat etmiş bu duruşu önemle vurgulamıştır.

- Öğretmen bu aşamadan sonra serçe parmaklarını uçları arşeye değecek şekilde yuvarlak bir biçimde arşenin vidasının yan bölgesine koymalarını söylemiş ve kendisi örnekleyerek öğrencilerin gözlemlemesini sağlamıştır.

- Daha sonra öğretmen öğrencilerden arşeyi ters çevirmelerini istemiş, ama bu hareketi sol el desteği ile yavaşça yapmalarına özen göstermiştir. Bu hareketi kendisi de örneklemiştir. Bu hareketteki amaç başparmağın birazdan yerine oturacağı konumunu daha net görmelerini sağlamaktır.

- Bu aşamada öğretmen öğrencilerden sağ başparmaklarını önce dışarıya doğru kıvırmalarını istemiş, hareketi örneklemiştir. Daha sonra başparmağın sağ uç noktasını topuk ile arşenin deri kısmının arasına koymalarını söylemiştir. Bu hareketi yaparken öğretmen öğrencileri gözlemleyerek yanlış bir konumlandırma yapmalarını engellemiştir.

- Son olarak öğretmen öğrencilere başparmaklarını bozmadan arşeyi sol el desteği ile tekrar kılların yere paralel olduğu konuma getirmelerini söylemiş ve işaret parmaklarını hafifçe orta parmaklarının yanından ayırmalarını söylemiştir.

- Öğretmen bu aşamadan sonra öğrencilerden sağ dirseklerini yavaşça yukarı kaldırmalarını istemiştir. Öğrenciler dirseklerini yukarı kaldırırken öğretmen sağ omuzlarını kaldırmamaları gerektiğini hatırlatmıştır.

- Daha sonra öğretmen öğrencilerden sağ ellerini hafifçe işaret parmaklarının tarafına doğru yatırmalarını söyleyerek ve örnekleyerek arşe tutma konusunu anlatmıştır.

- Konu anlatımı bittikten sonra öğretmen yapılan aşamaları sözlü olarak bir daha tekrarlamış ve daha sonra öğrencilere tekrarlatmıştır.

- Son olarak öğretmen öğrencilerden konuyu sözlü ve uygulamalı olarak göstermelerini istemiş ve öğrencileri gözlemleyerek yanlış yaptıkları noktalarda öğrencileri uyarmıştır.

4. Hafta

Kazanımlar

- Re telinde bütün yayı kullanmaya başlar
- Yayı çekerken ve iterken kolunu doğru şekilde kullanır.

Etkinlikler:

Bu derste “Re” telinde Bütün yay çalışmaları yapılmıştır. Yayın çekme işlemi dört vuruşta, itme işlemi de 4 vuruşta yapılmıştır. Öğretmen öğrencilerin yay çekme hareketleri sırasındaki kol hareketleri dikkatli bir şekilde gözlemiş, öğrencileri uyarak yardımcı olmuştur. Öğrencilerin hareketlerine fiziksel olarak ta müdahale

eden öğretmen yay çekme ve itme hareketlerini öğrencilere kendisi de çalarak örneklemiştir.

5. Hafta

Kazanımlar

- Bütün yay çekip itme hareketlerini pekiştirir.

Etkinlikler:

Bu derste bütün yay çalışmaları yapılmıştır. Yayın dört vuruşta itilip çekilmesine özen gösterilmiş ve yayın çekerken ve iterken düz bir hatta kalmasına ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

6. Hafta

Kazanımlar

- Birlik ve ikilik nota değerlerini tanır.
- Nota değerlerine bağlı olarak yayının belili bölgelerini kullanır.

Etkinlikler:

Bu hafta geleneksel olarak işlenen keman dersinde ikilik ve birlik nota değerleri tanıtılarak bu değerlere bağlı olarak alt yarı, üst yarı ve bütün yay çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen konuyu örnekleyerek anlatmıştır.

7. Hafta

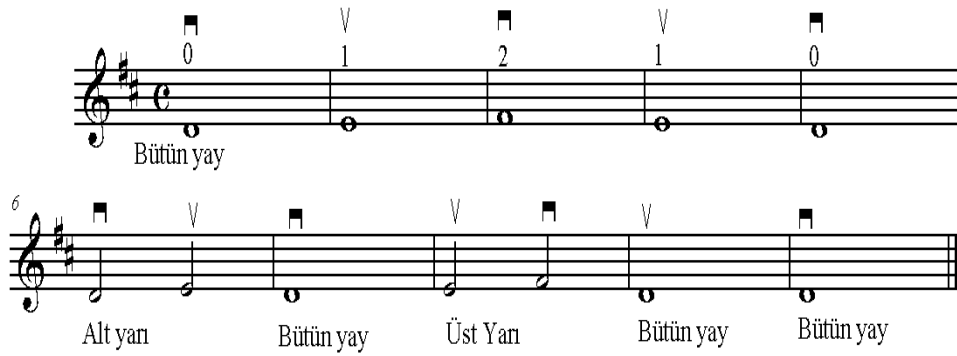
Kazanımlar

- Mi ve Fa diyez seslerini dizek üzerinde tanır.
- “Mi” ve “Fa Diyez” Seslerini çalar.

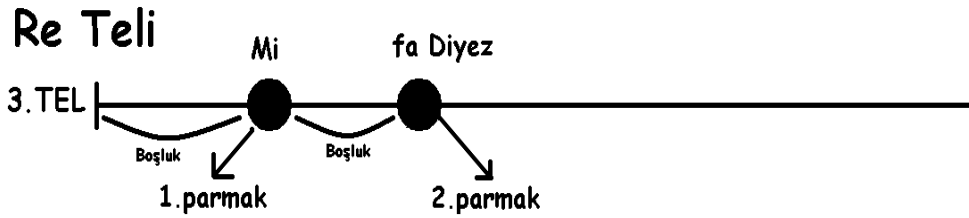
Etkinlikler:

Bu derste “mi” ve “fa diyez” sesleri işlenmiş, dizekteki yerleri öğretildikten sonra ikilik ve birlik notalardan oluşturulmuş basit ezgiler geçen hafta öğrenilen bütün yay, alt yarı ve üst yarı arşe kalıplarına göre çalınmıştır. Öğretmen öğrencilere önceden hazırlamış olduğu çalışma yaprakları vermiştir.

Şekil 40. Örnek çalışma yaprağı



Şekil 41. Re Teli Parmak Konumları



□ = Yayı Çekerek Çalıyoruz

∨ = Yayı İterek Çalıyoruz

8. Hafta

Kazanımlar

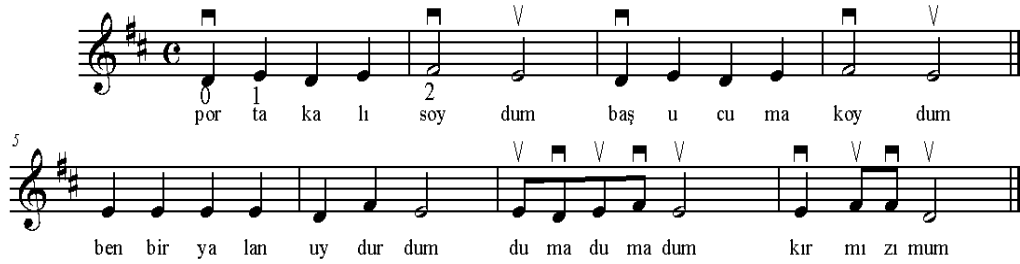
- Dörtlük ve sekizlik nota değerlerini tanır
- Dörtlük ve sekizlik nota değerlerini çalar.

Etkinlikler:

Öğretmen geleneksel keman dersinde İkilik, dördlük ve sekizlik notalardan oluşmuş olan “portakalı soydum tekerlemesini” öğrencilere çalıştırmıştır. Öğretmenin oluşturduğu çalışma sayfası aşağıda verilmiştir.

Şekil 42 Çalışma yaprağı

Portakal tekerlemesi



Şekil 43. Nota Değerleri Tablosu

$$\text{Quarter Note} = \text{Two Eighth Notes} = \text{Quarter Note} = 1 \text{ Vuruş}$$

$$\text{Two Eighth Notes} + \text{Two Eighth Notes} = \text{Quarter Note} = 2 \text{ Vuruş}$$

Öğretmen bu çalışmada sekizlik notaların farklı yazılışları ve kaç vuruş değerinde olduklarını da ayrıca açıklamıştır.

9. Hafta

Kazanımlar

- “Sol” sesini dizek üzerinde tanır.
- “Sol” sesini çalar
- Kemandaki Parmaklar adı şarkıyı çalar.

Etkinlikler:

Bu hafta geleneksel keman dersinde re telinde 3. parmak sesi olan “sol” sesi çalışılmıştır. Ayrıca geçen derslerin konuları da tekrarlanmış, öğrencilerin keman ve arşe tutuşları kontrol edilmiştir.

Öğretmen bu ders için aşağıdaki çalışma sayfasını hazırlamıştır. Hazırlanan bu çalışma sayfasında farklı nota değerlerinde çalışmalar ve öğretmen tarafından yazılan “kemandaki parmaklar” adlı şarkı yer almaktadır. Bunların dışında “sol” sesinin tuşe üzerindeki yeri grafikte gösterilmiştir.

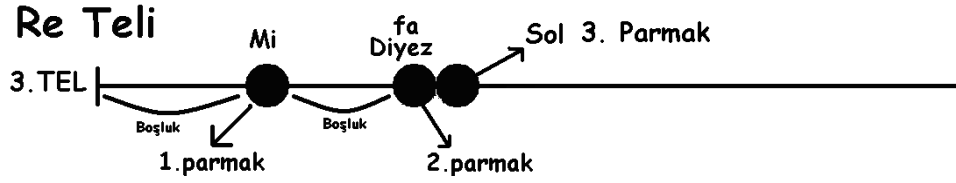
Şekil 44 Çalışma yaprağı



Şekil 45 Kemandaki Parmaklar Şarkısı



Şekil 46 Re Teli parmak Konumları



Not: Fa diyez ile sol seslerini basarken parmaklar arasında boşluk yoktur.

10. Hafta

Kazanımlar

- Geçen haftalarda işlenen konuları tekrar eder.
- Kemandaki parmaklar şarkısını tekrar eder.

Etkinlikler:

Bu hafta geleneksel keman dersinde geçen hafta çalışılan “Kemandaki parmaklar” adlı parçanın tekrarı yapılmıştır.

11. Hafta

Kazanımlar

- Geçen haftalarda işlenen konuları tekrar eder.
- Kemandaki parmaklar şarkısını tekrar eder.

Etkinlikler:

Yapılan geleneksel keman dersinde “kemandaki parmaklar adlı parçanın tekrarı yapılmış, öğrencilerin karşılaştıkları teknik problemler öğrencilere örneklendirilerek gösterilmiştir.

12. Hafta

Kazanımlar

- Forte ve piyano nüanslarını tanıır.
- Nüansları kemanıyla basitçe ifade eder.

Etkinlikler:

Geleneksel keman dersinde forte ve piyano nüansları anlatılmış, kemanda uygulaması örneklendirilerek gösterilmiştir.

13. Hafta

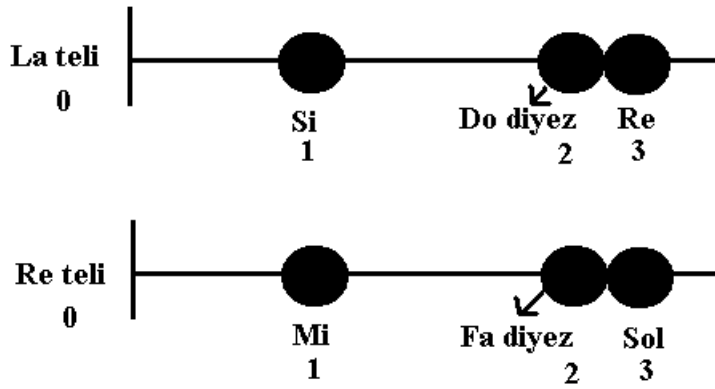
Kazanımlar

- La teli seslerini tanır.
- La teli seslerini çalar.

Etkinlikler:

Geleneksel keman dersinde la teli konusu işlenmiştir. La telinde seslerin basılış pozisyonları anlatılmış, çalışma sayfası ile desteklenmiştir. Ayrıca “final şarkısı” adlı parça çalıştırılmıştır. Öğrencilere re majör dizisi çalıştırılmış ve re majör dizisinin öğrenilen nota değerlerindeki yazılışını içeren çalışma yaprakları dağıtılmıştır.

Şekil 47 Çalışma yaprağı



Şekil 50. Final Şarkısı

Final Şarkısı



14. Hafta

Kazanımlar

- Final şarkısı adlı parçayı pekiştirir.

Etkinlikler:

Son hafta yapılan geleneksel keman dersinde final şarkısı çalışılmış, öğrencilerin genel teknik problemleri gözlemlenerek gerekli uyarılar ve düzeltmeler yapılmıştır.

Kontrol grubu ile yapılacak olan birlikte çalma çalışmaları bireysel derslerin içeriğine uygun bir biçimde yürütülmüştür. Çocuklar kemana yeni başladıkları için derslerde parça yerine bireysel derslerde işlenen konulara uygun olarak sesleri beraber tınlatma, ses sürelerinin ve tartımların beraber olarak doğru çalım gibi konular işlenmiştir.. Bu konular deney grubunun işlediği Orff-Schulwerk etkinliklerinin içerikleri ile paralel özellikler göstermektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada;

1. Ergen ve Şeker tarafından geliştirilmiş olan KDİTÖ,
2. Yıldırım (2009) tarafından geliştirilmiş olan KÇYÖÖ
3. Öner (1996) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan PHÇÖKÖ
4. Şeker (2010) tarafından geliştirilen KÇBGF kullanılmıştır.

Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Ergen ve Şeker (2009) tarafından beşli likert tipi keman dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmiştir (Ek-3). Ölçeğin maddelerini oluşturmak amacıyla Bursa Nilüfer Belediyesi'ne bağlı Nilüfer Vakfı bünyesinde keman dersi almakta olan ilköğretim birinci kademe 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerine “Keman Dersine İlişkin Düşünceleriniz ve Beklentileriniz” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardan elde edilen görüşlerin yanında, önceden geliştirilmiş tutum ölçekleri (Uçal Canakay, 2007, Gökmen, 2005) ve ilgili literatürden yararlanılarak, iki araştırmacı tarafından 45 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuş, hazırlanan bu ölçek 1 psikolog, 1 keman eğitimcisi ve 3 adet ölçe-me-değerlendirme uzmanın

görüşüne sunulmuş ve bu uzmanlarca yapılan incelemeler sonucunda ölçekteki madde sayısı 45'ten 37'ye indirilmiş ve ön deneme formu elde edilmiştir.

Elde edilen ön deneme formu Bursa İli'nde; Bursa Nilüfer Vakfı, Balıkesir İli'nde; Barok ve Berk Müzik evi ve İzmir İli'nde; Ege Sanat Merkezi ve Trio Sanat Akademi' de keman eğitimi görmekte olan 150 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci cevapları SPSS programına aktarılmış, madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanan 28 maddelik ölçeğe son biçimi verilmiştir. Ölçeğin faktör (yük) değerleri .46 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin son biçiminin Cronbach alfa katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” derecelerini içermektedir.

Çizelge 4. Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör
	1
Madde 1	.757
Madde 2	.791
Madde 3	.851
Madde 4	.680
Madde 5	.790
Madde 6	.704
Madde 7	.758
Madde 8	.654
Madde 9	.580
Madde 10	.509
Madde 11	.640
Madde 12	.570
Madde 13	.760
Madde 14	.554
Madde 15	.680
Madde 16	.745
Madde 17	.878
Madde 18	.742
Madde 19	.660
Madde 20	.767
Madde 21	.783
Madde 22	.529
Madde 23	.551
Madde 24	.595
Madde 25	.759

Madde 26	.671
Madde 27	.465
Madde 28	.656

Çizelge 5. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi Sonucu

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Madde 1	96.7200	185.277	.724	.953
Madde 2	96.8133	183.737	.757	.952
Madde 3	96.7400	184.784	.817	.952
Madde 4	96.8200	186.779	.645	.953
Madde 5	96.8200	184.994	.752	.952
Madde 6	96.9600	186.025	.666	.953
Madde 7	96.6800	186.367	.733	.953
Madde 8	96.6867	188.176	.626	.953
Madde 9	96.6867	190.002	.550	.954
Madde 10	96.9000	187.191	.490	.955
Madde 11	96.7800	189.045	.594	.954
Madde 12	96.8133	187.347	.534	.954
Madde 13	96.7333	187.230	.727	.953

Madde 14	97.0400	186.670	.515	.955
Madde 15	96.9800	185.483	.637	.953
Madde 16	96.7867	186.518	.706	.953
Madde 17	96.7800	182.763	.857	.951
Madde 18	96.8000	184.685	.711	.953
Madde 19	96.7267	187.784	.626	.953
Madde 20	96.8333	184.771	.741	.952
Madde 21	96.8133	182.381	.762	.952
Madde 22	96.7400	188.314	.515	.954
Madde 23	96.8333	188.408	.527	.954
Madde 24	96.9733	185.570	.568	.954
Madde 25	96.8067	182.855	.748	.952
Madde 26	96.8867	185.014	.641	.953
Madde 27	96.6867	186.995	.437	.956
Madde 28	96.7800	184.696	.641	.953

Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada Yıldırım, (2009) tarafından geliştirilmiş olan keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve “Yatkınlık”, “İnanç”, “Güven” ve “ Kararlık” olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin güvenirliği alpha iç tutarlık katsayısına göre hesaplanmış, sonuç

0,96 olarak bulunmuştur. Ölçekteki alt boyutların iç tutarlık katsayıları sırasıyla yatkinlik 0,87, İnanç 0,87, güven 0,82 ve kararlık 0,84 olarak bulunmuştur.

Piers – Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği (PHÇÖKÖ)

Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen, Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. “Evet” ya da “Hayır” şeklinde yanıtlanan ölçek 80 maddeden oluşmakta ve “Davranış”, “Zihinsel/Okul Durumu”, “Fiziksel Görünüm”, “Kaygı”, “Gözde Olma”, ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Yanıtlar bir anahtarla puanlanır ve 0 ile 80 arasında değişen puanlar elde edilir. Yüksek puanlar olumlu benlik kavramının, düşük puanlar ise olumsuz Benlik kavramının varlığını ifade etmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı alt ölçekleri için .78 ile .93 arasında değişmektedir. Altı faktör toplam puan değişiminin %42’sini açıklamaktadır. Türkçe formun güvenirlik katsayıları ise .81 ile .89 arasında değişmektedir. Türkçe formun faktör yapısı, özgün formun faktör yapısına paralelli göstermektedir. Faktör analizi altı faktörün toplam puan değişiminin %41,7’sini açıkladığı belirlenmiştir (Öner, 1996).

Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu (KÇBGF)

Keman çalma gözlem formu Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman becerisi üzerine etkisini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Gözlem formu geliştirme aşamaları sırasıyla şu şekilde anlatılmıştır;

Maddelerin oluşturulması: Araştırmacı maddeleri oluştururken öğrencinin keman çalmaya yeni başladığını ve araştırma süresi kadar bir keman geçmişi olacağını (14 hafta) göz önüne alarak maddeleri kemani tutma sırasındaki temel beden duruşu, kemani çalma sırasındaki sağ ve sol kol teknikleri ve araştırma sonunda öğrencinin kazanacağı düşünülen temel müzikal kriterlerden oluşturmuştur. Maddeleri oluşturma sırasında araştırmacı keman tekniği ile ilgili alan yazını, (Aydar, Ç. 2002, Stowel, R. 2001, Fischer, S. 1997) ve keman eğitim müfredatında halen kullanılmakta olan Kuchler, Hans Sitt, Crickboom, Sevcik başlangıç aşaması içeren keman metotlarını incelemiştir.

Uzman Görüşü alma: Hazırlanan keman çalma beceri gözlem formu DEÜ devlet konservatuarından bir öğretim üyesine, ADÜ GSE MÖ Anabilim Dalı'ndan bir öğretim görevlisine ve Ümran Baradan AGSL'inden bir keman öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur.

Formun ön denemesi: Hazırlanan KÇBGF, Ümran Baradan AGSL'nde keman öğretmenliği yapmakta olan yüksek lisans mezunu gözlemci ile birlikte Buca Belediyesi Kültür Merkezi bünyesinde keman eğitimi alan 9 – 11 yaş grubunda toplam 19 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı ve gözlemci her öğrenci için ayrı birer form doldurmuştur.

Analiz: Araştırmacının ve gözlemcinin doldurmuş olduğu spss 11.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Denek sayısının 19 olması nedeniyle iki gözlemci arasındaki puan ortalamalarının korelasyonuna Pearson Momentler çarpımı testinin non-parametrik karşılığı olan Spearman sıralı korelasyon testi ile bakılmıştır. Veriler tablo 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 6. Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu ön deneme puan ortalamaları karşılaştırması

	m	Sd	r	p
Gözlemci	69,00	10,64	0,689	0,001
Araştırmacı	69,31	9,12		

Çizelge 4'te gözlemci ile araştırmacının keman çalma beceri gözlem formu ön deneme puan ortalamaları verilmektedir. Gözlemcinin puan ortalaması $69 \pm 10,64$, araştırmacının puanı ise ortalama $69,31 \pm 9,12$ olarak verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizde Spearman sıralı korelasyonu kullanılmış, $r=0,689$ ve $p=0,001$ değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler doğrultusunda her iki puan ortalaması arasında pozitif yönde ve güçlü bir korelasyon saptanırken istatistiksel açıdan da anlamlı fark saptanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilenin çözümlenmesinde SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır.

Süre

Bu bölümde yapılacak çalışmaların planı yer almaktadır. Araştırmanın Eylül 2008’de başlayıp Ocak 2011’da bitirilmesi planlanmıştır. Çalışma planı tablo 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Çalışma Planı

Araştırmanın Planlama Aşamaları	Tarih
İlgili yayın ve araştırmaların taranması	Haziran 2008 - Eylül 2009
Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik çalışmalarının Yapılması	Ekim-Kasım 2009
Ders planlarının gözden geçirilmesi	Aralık 2009-Şubat 2010
Deneyssel çalışmanın gerçekleştirilmesi	Mart -Haziran 2010
Verilerin çözümlenmesi	Temmuz 2010
Araştırmanın Raporlaştırılması	Ağustos 2010 – Ocak 2011

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, araştırmanın alt problemlerinden her birini sınamak amacı ile, istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına her bir alt problemle ilgili olarak yer verilmiştir.

Araştırma Öncesinde Deney Ve Kontrol Gruplarına Uygulanan, KDİTÖ ve PHÇÖKÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada kullanılan Keman dersine ilişkin tutum ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavramı Ölçek’lerinin deney ve kontrol ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız gruplarda iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testinin non- parametrik karşılığı olan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Tablo 1. Deney Ve Kontrol Grupları Arasında KDİTÖ Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	136,3889	9,18528	143,000	0,563
Kontrol	135,3056	16,14368		

Deney ve kontrol gruplarının Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği’nin ön testinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun ön test puan ortalaması $136,3889 \pm 9,18528$, kontrol grubunun puan ortalaması ise $135,3056 \pm 16,14368$ bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde deney ve kontrol gruplarının kdytö ön testinde aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları Arasında PHÇÖKÖ Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	65,7222	9,66988	135,000	0,392
Kontrol	63,1111	11,68150		

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunun ön testten aldığı puanların ortalamasının $65,72 \pm 9,66$, kontrol grubunun aldığı ön test puanlarının ortalamasının ise $63,11 \pm 11,68$ olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun kontrol grubundan 2,61 puan fazla olduğu görülmektedir, fakat bu fark istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmamaktadır yapılan analiz sonucunda elde edilen p değeri 0,392'dir ($p>0,05$).

Deney ve kontrol grubunun Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, ve Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavramı Ölçeklerinden aldıkları ön test puan ortalamaları analiz edildiğinde deney ve kontrol grubunun istatistiksel açıdan eşit olduğu görülmektedir.

Araştırma Sonrasında Deney Ve Kontrol Gruplarına Uygulanan KDİTÖ, KÇYÖÖ ve PHÇÖKÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3. Deney Ve Kontrol Gruplarının KDİTÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	142,8333	4,76815	23,000	0,000
Kontrol	127,8889	17,11858		

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun son testten aldığı puanların ortalamasının $142,83 \pm 4,76$, kontrol grubunun aldığı puanların ortalamasının ise $127,88 \pm 17,11$ olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen p değerinin 0,000 olması deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine oldukça anlamlı bir el edildiğini belirtmektedir. Yapılan analize dayanarak Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre öğrencilerin keman dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir ($p<0,05$).

Tablo 4. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	100,4444	10,41053	85,000	0,015
Kontrol	86,2222	16,27179		

Araştırma sonrasında uygulanan Keman Çalmaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği deney ve kontrol grubu puanlarının ortalamaları incelendiğinde deney grubunun $100,44 \pm 10,41$, kontrol grubunun ise $86,22 \pm 16,22$ puan aldığı görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizde elde edilen p değeri 0,015 tir. Elde edilen sonuca dayanarak Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre öğrencilerin keman çalmaya ilişkin Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği'nin, algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir ($p<0,05$).

Tablo 5. Deney Ve Kontrol Gruplarının PHÇÖKÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	72,7222	3,61053	33,000	0,000
Kontrol	61,9444	8,48855		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun uygulanan ölçekten $72,72 \pm 3,61$ puan aldığı, kontrol grubunun ise ölçekten $61,94 \pm 8,48$ puan aldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen 0,000' lık p değerine dayanarak Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre öğrencilerin özgüvenlerini daha olumlu yönde etkilediği söylenebilir ($p<0,05$).

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının KÇBGF puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	U	p
Deney	85,2500	13,24903	64,000	0,002
Kontrol	69,9167	15,47698		

Tablo 6'da deney ve kontrol grubunun keman çalma becerisi gözlem formundan aldıkları puanlar verilmektedir. Tabloda deney grubunun $85,25 \pm 13,24$ puan aldığı, kontrol grubunun ise $69,91 \pm 15,47$ puan aldığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen p değeri 0,002 dir. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre beceri açısından daha olumlu sonuç verdiği söylenebilir ($p<0,05$).

Deney ve kontrol grubunun Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Ölçeği Piers-Harris Çocuklar İçin Öz kavramı Ölçeği ve Keman Çalma Becerisi Gözlem Formundan aldıkları son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı fark elde edildiği belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Grubunun KÇYÖÖ'nin Alt Faktörlerinin Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

Bu başlık altında deney ve kontrol grubunun Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği alt faktörleri son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için yapılan istatistiksel analizlerde Mann Whitney – U testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Yatkinlık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	35,5000	4,40921	-2,318	0,020
Kontrol	30,6667	5,31369		

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunun Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği kararlılık alt faktöründen almış oldukları son test puan ortalamaları verilmiştir. Tabloya göre deney grubu son testten ortalama $35,50 \pm 4,40$ puan alırken kontrol grubu $30,66 \pm 5,13$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda $p=0,020$ olarak bulunmuştur. Elde edilen p değerine göre deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ İnanç Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	25,5000	2,28164	-2,837	0,005
Kontrol	21,1667	4,91397		

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği inanç alt faktörü son test puanları verilmiştir. Tabloya göre deney grubu son testten ortalama $25,50 \pm 2,28$ puan alırken kontrol grubu ortalama $21,16 \pm 4,91$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen p değeri $p=0,005$ ’tir. Elde edilen p değeri deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 9. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Güven Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	20,9444	2,66728	-1,356	0,175
Kontrol	19,5556	3,34703		

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunun Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği güven alt faktöründen aldığı son test puan ortalamaları verilmiştir. Deney grubu son testten ortalama $20,94 \pm 2,66$ puan alırken kontrol grubu ortalama $19,55 \pm 3,34$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen p değeri $p=0,175$ ’tir. Elde edilen p değeri doğrultusunda deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur ($p>0,05$).

Tablo 10. Deney Ve Kontrol Gruplarının KÇYÖÖ Kararlılık Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	18,5000	2,22948	-3,134	0,002
Kontrol	14,8333	3,51886		

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunun Keman Çalmaya Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği’nin kararlılık alt faktöründen aldıkları son test puan ortalamaları verilmiştir. Deney grubu son testten ortalama $18,50 \pm 2,22$ puan alırken kontrol grubu $14,83 \pm 3,51$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen $p=0,002$ değeri deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Deney Ve Kontrol Grubunun PHÇÖKÖ Alt Faktörlerinin Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkları

Tablo 11. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Mutluluk-Doyum Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	12,1667	0,98518	-2,563	0,010
Kontrol	10,2222	2,48657		

Tablo 11’de deney ve kontrol grubunun Mutluluk - Doyum alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $12,01 \pm 0,98$ puan alırken kontrol grubu ortalama $10,22 \pm 2,48$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,010$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 12. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Kaygı Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	9,3333	1,87867	-3,266	0,001
Kontrol	6,6111	2,32983		

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun Kaygı alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $9,33 \pm 1,87$ puan alırken kontrol grubu ortalama $6,61 \pm 2,32$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,001$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında oldukça anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 13. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Popülarite, Sosyal Beğeni Ya Da Gözde Olma Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	10,6667	0,68599	-2,846	0,004
Kontrol	9,2778	2,02355		

Tablo 13’te deney ve kontrol grubunun popülarite, sosyal beğeni ya da Gözde olma alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $10,66 \pm 0,68$ puan alırken kontrol grubu ortalama $9,27 \pm$

2,02 puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,004$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 14. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Davranış Ve Uyma-Konformite Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	14,2778	1,01782	-2,552	0,011
Kontrol	13,0000	1,53393		

Tablo 14'te deney ve kontrol grubunun popülarite, davranış ve Uyma - Konformite alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $14,27 \pm 1,01$ puan alırken kontrol grubu ortalama $13,00 \pm 1,53$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,011$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 15. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Fiziksel Görünüm Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	8,1111	0,75840	-2,582	0,010
Kontrol	7,1667	1,15045		

Tablo 15'te deney ve kontrol grubunun Fiziksel Görünüm alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $8,11 \pm 0,75$ puan alırken kontrol grubu ortalama $7,16 \pm 1,15$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,010$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

Tablo 16. Deney Ve Kontrol Grubunda PHÇÖKÖ Zihin Ve Okul Durumu Alt Faktörü Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	Ortalama puan	Standart sapma	Z	p
Deney	6,6111	0,60768	-2,627	0,009
Kontrol	5,5000	1,38267		

Tablo 16’da deney ve kontrol grubunun Zihin ve Okul Durumu alt faktöründen aldıkları son test puanlarının ortalamaları verilmiştir. Deney grubu ön testten ortalama $6,61 \pm 0,60$ puan alırken kontrol grubu ortalama $5,50 \pm 1,38$ puan almıştır. Yapılan istatistiksel analizden elde edilen $p=0,009$ değeri iki grubun ön testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir ($p<0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

9–11 yaş grubu çocuklarda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre öğrencilerin keman dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı fark oluşturmuştur.

2. Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre öğrencilerin keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısının;

- Yatkınlık,
- İnanç,
- Kararlık alt faktörlerinde anlamlı fark oluştururken,
- Güven alt faktöründe anlamlı fark oluşturmamıştır.

3. Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre özgüvenin;

- Mutluluk-Doyum,
- Kaygı,
- Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma,
- Davranış ve Uyma-Konformite,
- Fiziksel Görünüm,
- Zihin ve Okul Durumu alt faktörlerinde anlamlı fark oluşturmıştır.

4. Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, geleneksel keman öğretimine göre keman çalma becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturmıştır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları tartışmaya açılmıştır. Araştırmanın birinci sonucu Orff-Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre keman dersine ilişkin tutumu geliştirdiği yönündedir. Geleneksel keman öğretimi, daha öncede belirtildiği gibi öğretmenin öğrenci ile dersi birebir olarak işlediği, sözel veri aktarımı ve örnek oluşturma yoluyla yapılan keman dersidir. Bu ders işlenişinde öğretmen işlene konuya ilişkin teknik ya da müzikal bilgileri öğrenciye sözel yolla anlatır, konuyla ilgili örnekler verir. Dersin sonunda o konuya ilişkin etütler ve eserler ödev olarak verilerek ders tamamlanır bir sonraki derse öğrenci bir haftalık çalışmalarını öğretmene dinletir. Öğretmen öğrencinin becerisi doğrultusunda bir değerlendirme yaparak, bir sonraki konuyu anlatır ve örnekler, ödev verir. Literatür incelendiğinde geleneksel yolla işlenen keman derslerinin öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Hallam, 1998).

İlköğretim dönemi öğrencilerin bilişsel ve fiziksel gelişim özellikleri incelendiğinde geleneksel keman dersinin işleniş biçiminin, bu dönemdeki öğrencilere uygun düşmediği görülmektedir. İlköğretim dönemi çocuklarının için dersi hareket etmeden, sadece sözel yolla dinlemeleri oldukça sıkıcı olabilir ve çocuk zamanla derse olan ilgisini kaybederek derse girmek istemeyebilir. Bu durum öğrencinin keman dersine ilişkin olumsuz bir tutum geliştirdiğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Orff-Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitimi, içerisinde barındırdığı etkinlikleri ile öğrencinin derse daha aktif katılımını sağlamaktadır. Bilindiği gibi öğrencinin aktif katılımının sağlandığı derslerde bilgi akışı sadece öğretmen öğrenci arasında sözel yolla değil, aynı zamanda öğrencinin bilgiyi kendisin keşfetmesi ile de gerçekleşmektedir. Ders etkinlikleri içlerinde çeşitli aktiviteler ve oyunlar barındırmaktadır. Bu oyun ve aktivitelerin, dersi öğrencinin gözünde daha ilgi çekici hale getirdiği ve öğrenci dikkatini daha uzun süre derse yoğunlaştırdığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ders içinde öğrencinin bedenlen de aktif olması öğrencinin keman dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmesine neden olarak

gösterilebilir. Araştırmanın sonuçları Uçan ve Bilen (2006) nın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uçal ve Bilen'in araştırma bulgusu, Orff-Schulwerk'in geleneksel müzik öğretimine göre okulöncesi dönem çocuklarının müzik dersine ilgi ve katılımını arttırdığı yönündedir.

Araştırmanın ikinci sonucunda Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminin keman dersine yönelik özyeterliği geliştirdiği yönündedir. Keman çalmaya yönelik öz yeterlik öğrencinin ne kadar iyi keman çalabileceği konusundaki bireysel yargıları olarak tanımlanabilir. Keman eğitimi içinde en başından itibaren içinde teknik ve müzikal birçok sorunu barındıran yoğun ve oldukça zor bir süreçtir. Bu süreç eğitimin daha ilk aşamasında keman çalmak için uygun beden pozisyonunu öğrenmek ile başlar ve çeşitli teknik sorunlar ile devam eder. İlerlemenin her aşamasında öğrencileri, çözülmesi gereken yeni teknik ve müzikal sorunlar beklemektedir. Bu kadar zor bir süreci başarı ile geçirip iyi keman çalabilecek seviyeye ulaşmak için öğrencinin sabırlı, azimli ve iyi keman çalabileceğine inanmış olması gerekmektedir. Bu etkenler keman çalmanın psikolojik süreçlerini kapsamaktadır.

Bu yaş dönemindeki öğrenciler Piaget'e göre somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocuk daha çok somut olanı algılar ve somut problemleri çözebilir. Orff-Schulwerk'in içinde barındırdığı etkinliklerin somut olması işlenen derslerin daha fazla akılda kalmasını sağlamaktadır. Bu durum sonucunda çocuk, ders dışında çalışma yaparken derste aldığı bilgileri daha kolay hatırlayarak pekiştirir. Bu pekiştirme sonunda çocuk yaptığı çalışmalarda daha az zorlanma yaşayacağından dolayı keman çalmaya yönelik olumlu bir öz yeterlik algısı geliştirebilir.

Geleneksel keman öğretiminde derslerin öğretmen ve öğrenciyle birebir işleniyor olması, öğrencinin kendi yaşlılarıyla etkileşimine fırsat vermemektedir. Oysaki ilköğretim dönemindeki çocukların psikososyal özellikleri incelendiğinde bu dönemde özellikle kendi yaşlılarıyla etkileşim içinde olmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrencinin karşılaştığı herhangi bir problemi çözme

aşamasında aynı problemi yaşayan başka bir arkadaşını gözlemlemesi sorunun çözümü konusunda büyük yararlar sağlayabilir.

Orff-Schulwerk ile desteklenen keman dersleri, müzikal kazanımlar anlamında kritik yaşlar olan ilköğretim dönemi öğrencilerinin bilişsel ve fiziksel gelişimlerine paralel olarak tasarlanan içinde oyunlar, danslar ve yaratıcı çalışmalar olan etkinlikler içermektedir. Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, kendine özgü belli kuralları olan, katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir “Piaget’e göre oyun bir uyumdur. Oyun çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir” (Yavuzer, 1984: 199). Orff-Schulwerk etkinlikleri içinde oyunlar kullanır. Orff-Schulwerk’te oyunlar aracılığıyla öğrenci bilgiye kendisi ulaşır, öğretmen bu aşamada sadece yönlendirici özelliğe sahiptir. Orff-Schulwerk çocukları içindeki doğaçlama etkinlikleri aracılığıyla yaratıcı bireyler olmaya doğru yönlendirir. Çocuğun yaratıcı olması, kendisi tarafından yaratılan bir ezginin ya da ritmin öğretmeni ve arkadaşları tarafından kabul edilmesi çocuğa yaptığı iş konusunda başarılı olduğu hissini yaratır. Toplum tarafından kabul edilen ve desteklenen çocuk, kendisini daha başarılı ve güvenli hissedeceği için yaptığı işe karşı olumlu ve yüksek bir özyeterlik algısı geliştirebilir. Orff-Schulwerk’te sürecin gözlemden taklitle, taklitten deneyimlemeye, deneyimlemeden yaratıcılığa doğru ilerlemesi, bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesi ve bilginin somut bir şekilde alınması öğrencilerin özyeterlik inançlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayabilir. Çocukların Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminde eğitim süreci içinde yaptıkları basit melodik doğaçlamalar, çaldıkları bir melodiye arkadaşları tarafından ritmik ve melodik olarak eşlik edilmesi, grup tarafından kabul edilme duygusunu hissettirdiği için çocuğun keman çalmaya yönelik özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Araştırma bu yönüyle McCormick ve McPherson (2003)’ün araştırmasındaki bulguları desteklemektedir. McCormick ve McPherson, yaptıkları araştırmada müzikal başarı için öz yeterlik algısının gerekliliği bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma Ciorba (2006) nın araştırması ile de paralellik göstermektedir. Araştırmada

öz yeterliğin jazz doğaçlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada özyeterliğin motivasyona olan doğrudan etkisinin jazz doğaçlama için gereken önemli niteliklerden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada kullanılan KÇYÖÖ nin alt faktörleri incelendiğinde kararlılık, yatkınlık ve inanç alt faktörleri gelişirken, güven alt faktöründe bir değişme olmadığı saptanmıştır. Alt faktörler incelendiğinde bu faktörlerin keman çalma konusundaki kararlılık, keman çalabileceğine dair yatkınlık ve keman çalmada başarılı olabileceğine dair algısı ölçtüğü görülmektedir. Bu faktörlerde elde edilen bu anlamlı değişme Orff Shculwerk ile desteklenen keman eğitiminin kuramsal altyapısını desteklemektedir. Kemanın zor bir çalgı oluşu, başlangıç aşamasındaki genel bedensel kurulumun ve teknik alt yapının hemen oturmaması gibi etkenler, çocukların ilk keman becerilerinde doğal olarak tam anlamıyla başarıya ulaşamamalarına neden olmaktadır. Bu durum, ilk aşamada çocuklarda olası bir beceri kaygısına bağlı güvensizlik durumu yaratabilmektedir. Araştırmanın daha uzun bir zaman dilimine yayılması durumunda bu sorunun ortadan kalkacağı tahmin edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü sonucu Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminin Geleneksel keman öğretimine göre özgüveni geliştirdiği yönündedir. Kişinin kendine duyduğu özgüvenin seviyesi, yaptığı işi başarıp başaramaması ile de oldukça yakın ilişki içerisindedir. Güven motivasyonla da ilgilidir. Hallam (2006) çalgı öğrenmeye yeni başlayan kişilerde çalgı öğrenmeye dair ön bilgi, motivasyon, çaba ve öz-yeterlik arasında karmaşık bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Burada motivasyon ve öz yeterlik algısı kişinin çalgı çalmayı öğrenmek için harcaması gereken çaba miktarını etkilemektedir. Bir konuya güçlü bir motivasyonla bakıldığı zaman düşük özgüven yüksek özgüvene çıkabilir. Sonuç olarak özgüven kişilerin kendileri hakkındaki olumlu yargılarına bağlıdır. Öz güven kişilerin sahip olduğu yeteneklere verdikleri değer ve onları küçümseyip küçümsememeleri ile ilgilidir. Öz güven ayrıca kişilerin geliştikleri çevreyle de ilgilidir (Dinah, M & Lesser, M. 2006).

Geleneksel keman derslerinde öğrencinin en önemli çevresi öğretmenidir. Öğretmenin istediği doğrultuda kendini geliştiren öğrencinin tek modeli öğretmenidir. İlköğretim dönemindeki bir öğrenci için öğretmeni ve arkadaşlarından gelen eleştiriler oldukça önem taşımaktadır. Bu dönem Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemlerinden başarıya karşı aşağılık duygusu dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, bu dönemdeki çocukların gereksinimleri arasındadır (Senemoğlu, 2004).

Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminde rekabet olmaması, öğrencilerin öğretmenler tarafından cesaretlendirilmeleri, desteklenmeleri, etkinlikler içinde öğrencilerin aldıkları sorumluluklar ile sorumluluk bilincinin kazanılması, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin yükselmesini sağlamış olabilir. Derslerin öğrencilerin yaş ve bilişsel özelliklerine göre tasarlanmış olması öğrencilerin dersi anlayarak dersten en yüksek verimi elde etmeleri de öz güvenlerini yükselten nedenler arasında sayılabilmektedir. Araştırma, Kirchener (2002)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. 100 piyanist üzerinde yapılan araştırmada kendi yeteneklerinden şüphe duyan piyanistlerin yetenekleri hakkında şüphe duymayan piyanistlere göre daha fazla beceri kaygısı taşıdığını belirtmiştir. Araştırmada düşük öz güven sahibi piyanistlerin müzik yaparken daha güvensiz olduğu ve kendi yeteneklerini sorgulamaya daha eğilimli oldukları belirtilmiştir.

Araştırmada mutluluk doyum, kaygı, popülerite sosyal beğeni, zihin ve okul durumu, fiziksel görünüm ve davranış uyum – konformite alt faktörlerinden zihin ve okul durumu haricindeki diğer alt faktörlerin olumlu yönde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Zihin ve okul durumu alt faktörünün ise akademik öz güvene bağlı olması nedeniyle sonucu etkileyebilecek başka değişkenlerinde bulunması nedeniyle zihin ve okul durumu alt faktörünün değişim göstermemesi normal olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre keman çalma becerisini olumlu yönde

etkilediği yönündedir. Çalgı eğitiminde belirli bir düzeye gelebilmek için sadece müziksel yeteneğin yeterli olmadığını, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal açılardan yoğun bir çaba gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır (Schleuter, 1997; Özmenteş, 2007). Çalgı eğitiminin önemli bir etmeni çalgı çalışma sürecidir. Bu süreç geleneksel olarak öğrencinin kendisini çevresinden soyutlayarak, bir odaya kapanıp, saatlerce öğretmenin verdiği ödevleri çalışıp, belirli teknik ve müzikal sorunları çözmekle sorumlu tutulduğu zaman ya da süreç olarak tanımlanabilir. Böyle karmaşık ve yoğun bir sürecin disiplinli ve düzenli olarak tekrarlanması oldukça güçlü bir motivasyon gerektirmektedir. Bu motivasyonu özellikle ilköğretim döneminde yaratabilmek oldukça zordur. Çünkü özellikle ilköğretim dönemindeki bir çocuk gelişimsel olarak yerinde duramayan ve oldukça hareketli bir yapıya sahiptir. Bu süreci içindeki bir çocuğun bir odaya kapanarak saatlerce kemandaki teknik ve müzikal problemlerle uğraşması çok kolay değildir. Orff-Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitiminde çocukların grupta etkileşim içinde olması, öğretmenlerin eleştirici olmaktan çok çocukları başarılı olmaya doğru yönlendirmeleri, bilgilerin soyut olmaktan çok somut olması nedeniyle daha akılda kalıcı olmaları, çocukları ders dışında daha fazla çalışmaya yapmaya yönlendirmiş olabilir. Öğrenciler, ders dışında çalışmalardan daha fazla zevk almış olabilirler ve bu nedenle keman çalma becerileri artmış olabilir.

Dünyaca ünlü keman pedagogu İvan Galamian, keman eğitiminde her öğrencinin aynı seviyede tutulamayacağını katı kurallarla yapılan eğitimin yanlış bir eğitim olduğunu belirtmiştir (Aydar, 2002). Bu fikir Orff-Schulwerk'in temel felsefesi ile tümüyle benzerlik göstermektedir. Orff-Schulwerk sadece yetenekli çocuklar için değildir, her çocuğun içinde müzik yeteneği olduğunu savunur. Orff-Schulwerk ile desteklenen keman eğitiminde de keman eğitimi her çocuk içindir. Bu eğitim programında her çocuğun belli düzeylerde keman çalabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla eğitim, içindeki etkinlikleri ile her çocuğu kapsamaktadır.

Orff-Schulwerk ile desteklenen keman etkinlikleri, Orff-Schulwerk'in eğitimsel felsefesi ve ilköğretim dönemi çocukların bilişsel özellikleri paralelinde geliştirilmiştir. Etkinliklerin hareket, dans oyun ve doğaçlama, içermesinin ve derslerin grup halinde yapılmasının çocukların keman dersine ilişkin tutumları, üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir. Özgüven, öz yeterlik ve beceri tutuma bağlı olarak artar. Çalgı derslerinde müzikal ve teknik bilgilerin çocuğun kendisi tarafından keşfedilmesi, çocuğun bu bilgileri daha kolay özümsemesini ve içselleştirmesini sağlamaktadır. Bu içselleştirme sonucunda bilgi karmaşık olmaktan çıkacağı için çocuk çalgıyı çalmaya yönelik olumlu bir öz yeterlik algısı geliştirir. Olumlu öz yeterlik algısının gelişmesi, çocuğun çalgısını daha fazla çalmak için istek duymasına yol açar. Bu durum sonucunda çocuğun çalgısal becerisi artar, bu beceri artışı ile birlikte çocuğun çalgısını daha iyi çalması onun kendine olan öz güveninin de artışına neden olur. Orff-Schulwerk ile desteklenmiş keman etkinlikleri içinde çalgı çalmayı destekleyen bilgilerin hareket, dans ve oyun içinde gelişmesi becerisi olumlu yönde etkiler.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında keman eğitimcilerine ve keman eğitimi veren kurumlara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin geleneksel keman öğretimine göre keman dersine ilişkin tutumu, keman çalmaya yönelik öz yeterlik algısını, öz güveni ve keman çalma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi, tek başına verilmesi gereken bir keman eğitiminden çok, geleneksel keman öğretimine destek olarak verilmesi gereken bir eğitim programı olarak düşünülebilir. Bu programda temel olarak elde edilmesi istenen kazanım, geleneksel keman öğretimi süreci içinde keman dersine ilişkin tutum, keman çalmaya yönelik öz yeterlik, öz güven ve bu faktörlere bağlı olarak keman çalma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin keman çalmaktan ya da keman eğitiminden soğumalarını önleyerek tekrar sürece dahil edilmelerini sağlamaktır. Orff-Schulwerk'in temel eğitim felsefesinde de olduğu gibi, Orff-

Schulwerk ile desteklenmiş keman eğitiminin temel felsefesi birincil olarak keman sanatçısı yetiştirmek değil, keman çalmayı seven bireyler yetiştirmek ve kemanı daha çok çocuğa ulaştırmaktır. Bu bakış açısından yola çıkarak Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin, ülkemizde ilköğretim yaş grubunda keman eğitimi veren resmi ve özel kurumlarda geliştirilmiş bir müfredat çerçevesinde haftada en az bir ve ya bir buçuk saat geleneksel keman öğretimine destek niteliğinde kullanılması önerilebilir.

- Bu programın ülke çapında gelişmesine paralel olarak, Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi verebilecek niteliklere ve altyapıya sahip keman eğitimcilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda keman eğitimcisi yetiştiren kurumlarda Orff-Schulwerk, uygulanmakta olan eğitim programı içine alınarak konuya hakim uzman eğitimcilerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi ilköğretim yaş grubunu kapsadığı için Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi verecek olan eğitimcilerin ilköğretim dönemi çocukların fiziksel, bilişsel ve psikolojik özellikleri konusunda iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle Orff-Schulwerk destekli keman eğitimi verecek olan kurumlarda ilköğretim dönemi çocukların psikolojik gelişimleri ve öğrenme özellikleri üzerinde daha dikkatli bir eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Auh, M. S. (1995). **Prediction of Musical Creativity In Composition Among Selected Variables**. University of Case Western Reserve.
- Bandura, A. (1977). **Self-efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral change, Psychological Review**. 84 (2), 191-215.
- Bandura A. (1982). **Self Efficacy Mechanism in Human Agency**. American Psychologist, 37 (2), 122-147
- Bandura A. (1989). **Social Cognitive Theory**. Annals of child development. vol.6 p (1–60)
- Bandura, A. (2001). **Guide for Constructing Self-Efficacy Scales**.
- Benabou & Tirole. (2002). **Self-Confidence and Personal Motivation**. The Quarterly Journal of Economics, Vol. 117, No. 3 , pp. 871-915
- Bindak, R. (2005). **Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması**. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , Cilt:6, Sayı 10, Güz 2005
- Bilen S. (1995). **İşbirlikli öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**. D.E.Ü. Sosyal ilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bilen, S. (2011). Yayınlanmamış der notları
- Bilen, S.; Özevin, B.; Canakay, E. (2009). **Orff destekli Etkinliklerle Müzik Öğretimi**. Müzik Eğitimi Yayınları. Sözkesen Matbaası, Ankara
- Brophy J. (2004). **Motivated Students to Learn** 2th Edition. Lawrence Erlbaum Associates

Bloom, B.S. (1995). **İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.** (3. baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bayhan. S, & Artan. (2005). **I.Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.** Morpa Yayınları

Canakay, E (2007). **Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Calissendorff, M.(2006) **Understanding the learning style of pre-school children learning the violin.** Music Education Research Vol.8, No.1, March 2006, pp.83-96

Choksy, L. (1986). Teaching Music İn Twentieth Century. New Jersey: Prentice-Hall

Csapo, N. (2007) **Learning By Doing: Engaging Students Through Learner-Centered Activities.** Business Communication Quarterly, Volume 70, Number 450–475

Cherney, İ. The Effects of Active Learning on Student’s Memories for Course Content. Active Learning in Higher Education. Vol 9(2):152–171

Civan, K. (2006). **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları.** Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İzmir: DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cüceloğlu D. (2005). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi.

Creech, A. & Hallam, S. (2006). **Every Picture Tells a Story: Pupil Representations Of Learning The Violin.** Educate. Vol.6, No.1: 35–56

Dinah M. & Lesser M. (2006). **Coming Out Asperger.** Diagnosis, Disclosure and Self- Confidence. Jessica Kingley's Publisher

Dinçer, M. (2008). **İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma**

Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dirik, K. (2005). **Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Devereaux A. Poling and Julie M. Hupp (2009). **College Teaching. (8756-7555)**
Vol.57,Iss.4; 221-226)

Fischer, S. (1997) **Basics: 300 Exercises and Prcatice Routines For The Violin.** London: Edition Peters.

Gürgen E. T. (2006). **Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar.** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Güven, B. ve Uzman, E. (2006). **Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması.** Kastamonu Eğitim Dergisi, 527–2536, Cilt:14: No:2.

Glover, J. ve Ward, S. (2004). Teaching music İn The Primary School. 2. Baskı. Great Britain: Antony Rowe Ltd.

Hallam,S.(1998). **Instrumental Teaching. A Practical Guide to Beter Teaching and Learning** (Oxford, Heinemann).

Hallam S. (2006). **Music Psychology in Education.** Bedford Way Papers

Hallam, S. (2002). **Musical Motivation; Towards a Model Synthesising the Research.** Music Education Research 4,no.2:225–44.

Haselbach; B. (2007). **Estetik Eğitiminde İfade Fenomeni.** Orff İno Dergisi 2007 Sayı 12: 6 -10

Jungmair; U. E. (2002). **Orff-Schulwerk Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi** Orff İno Dergisi 2002 sayı 1: 4

Nielsen, S. G (2004). **Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education.** Society for Education, Music and Psychology Research.

32 (4), 418 - 431.

Işıkal M. ve Aşkar P. (2003). **İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz yeterlik Algısı Ölçekleri – The Scales of Perceived Mathematics and Computer Self-Efficacy for Elementary Students.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25, s: 109–118.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar.** İstanbul: Evrim Yayınevi, , s.102.

Kapıcı Zengin, U. (2003). **İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel.

Kavaklı, A. (1992). **Çocukluk Yaşlarında Büyüme ve Gelişme.** İstanbul: Hilal Matbaacılık A.Ş.

Kalyoncu, N. (2006). **Türkiye’de Orff-Schulwerk Uygulamaları.** Yaratıcı Drama Dergisi 1–2: 98–104

Kendall, J. (1985). **Suzuki Violin Method in American Music Education.** Princeton, New Jersey.

Kempter, S. (2003). **How muscles Learn: Teaching The Violin With The Body İn Mind.** Warner Bros Publications. ISBN: 1-58951-401-7

Kocabaş, A. (1997). **Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 141–145

Köken, N. (2003). **Eğitime Yeni Bakışlar.** Ankara: Ali Murat Sünbül, Mikro Yayıncılık.

Kuru O. (2009). **Dokuz Yaş Çocuklarının Psiko-Motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi.** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Kugler; M. (2006). **Orff-Schulwerk ve Kültür Geleneği İlişkisi.** Orff Info Dergisi 2006 Sayı 9: 5 – 12

Marquez; E. (2001). Orff-Schulwerk'in Sosyal Boyutu Üzerine Bazı Düşünceler.
Orff InfoDergisi 2006 Sayı: 10 Sayfa 16 – 18

Orff; C. **Geçmiş ve Gelecek**. Orff Info Dergisi 2008 Sayı 14: 6–10

Öner, N. (1996). **Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı**. Ankara:
Türk Psikologlar Derneği.

Öztopalan, E (2007). **İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar İle Devlet Okullarının 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Plummer, D (2008). **Social Skill Games For Children**. Londra: Jessica Kingsley,

Poling, A. D. & Hupp, J. M. (2009). **Active Learning Through Role Playing**.
College Teaching (8756–7555) Vol.57 Sayfa4: 221–226

Stoel, R. D., Peetsma, T.D., Roeleveld, J. (2003). **Relations between the development of school investment, self-confidence, and language achievement in elementary education: a multivariate latent growth curve approach**. Department of Education, University of Amsterdam.

Rife, N. (2001). **Children's satisfaction with Private Music lessons**. *Journal of Researching Music Education* 49, Sayı1: 21–32.

Saygı, C (2009). **Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum Ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saruhan, Ş (2008). **Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları**. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schunk D. H. ve Zimmerman B.J. (2007). **Influencing Children's Self efficacy and Self Regulation Through Modeling**. *Reading and Writing Quarterly* 23: 7–25 DOI: 10.1080/10573560600837578

Schamrock, M (1997). Orff-Schulwerk an integrated foundation. Music educator's

Journal vol.83 is.6 p.41

Selçuk, Z. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel

Sey, L. **Çocuklarla Dans**. Orff Info dergisi 2002 sayı 2: 13

Sönmez, I. (2003) **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara: Ali Murat Sünbül, Mikro

Slutzky B. C. & Simpkins S.D. (2009). **The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept**. Psychology of Sport and Exercise. Sayı 10: 381389

Stodolsky, S.S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). **Student views about learning math and social sciences**. American Educational Reserch Journal, 28(1), 89–116.

Straseske, C. A. (1988). **Mussically Induced Mood: Effect on Judgment of Self-Efficacy**. Ph. D. Michican State University, United States.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın.

Theodorakou, K., Zervas, Y.(2003). **The Effects of Creative Movement Teaching Method And The Traditional Teaching Method on Elementary School Childrens' Self-Esteem**. Sport, Education and Society. Sayı:8:1

Tekin, E. (2007). **Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı söyleme becerisi Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toksoy, A.C. & Beşiroğlu, Ş. (2006). **Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine başlangıç için Bir Model Önerisi**. İTÜ Dergisi Sosyal Bilimler. Cilt.3 Sayı.2 s.23–24

Triantafyllaki, A. (2005). **A Call for More Instrumental Music Teaching** Research Music Education Research Vol.7, No.3: 383–387

Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H. (2001). **Teacher efficacy: capturing an elusive construct**. Teaching and Teacher Education, 17, 783–805.

Uçan A. (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uçal, E. (2003). **Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff-Schulwerk'in Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi**, 3.Baskı, İstanbul: Alkım Yayınevi,

Warner, B. (1991). **Orff-Schulwerk Applications For Classroom.** New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.

İnternet Kaynakçası

Kırbaş, İ. Özgüven nedir? <http://www.kirbas.com/pdf/pdf_ciktisi.php?id=274> (Erişim Tarihi: 15 Haziran 2008)

<http://www.healthsystem.virginia.edu/internet/feap/newsletter/Self-Confidence.pdf> (Erişim Tarihi: 23 Haziran 2008)

<http://www.mindtools.com/selfconf.html> (Erişim Tarihi: 17 Ağustos 2008)

<http://globetrotter.berkeley.edu/macarthur/inequality/papers/BenabouSelfCon.pdf> (Erişim Tarihi: 14 Eylül 2008)

http://hdomuzik.com/index_dosyalar/Page548.htm (Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2009)

Murat. M. ve Uygun, Ö. (2004). Polislik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl 2004. C.3, S.7 (64–71)www.e-sosder.com (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2006)

Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Elementary Education Online, 5(1), 23–29, 2006. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 16 Mart 2006)

Venesile, J. A. (1992). The Relationship Among Personality Characteristics, Self-Esteem, And Music Teaching Behaviors In Propective Elementary Classroom Teachers. Doktora Tezi. Case Western Reserve Üniversitesi.m <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (05.05.2005).

EKLER

EK-1 KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek, keman dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda keman dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 39 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Demet ERGEN
Öğr. Gör. S. Serkan ŞEKER

Keman Dersine Yönelik Tutumlar		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Keman dersi bana sıkıcı gelir.				
2	Keman dersinin daha eğlenceli hale gelmesini isterim.				
3	Keman çalmaya olan ilgim gittikçe artıyor.				
4	Keman dersi benim için çok zevklidir.				
5	Keman dersinde daha çok şey öğrenmek isterim.				
6	Keman dersini eğlenceli buluyorum.				
7	Keman dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla bekliyorum.				
8	Keman dersine zorunlu olmasa gitmek istemem.				
9	Keman dersi zevkli değildir.				
10	Keman dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim.				
11	Keman çalmak benim için önceliği olan bir uğraşı değildir.				
12	Keman ile ilgili konular ilgimi çeker.				
13	İleride iyi bir kemancı olmayı isterim.				
14	Keman dersi olduğu günler okula(kursa)gitmek içimden gelmiyor.				
15	Keman dersinin boş geçmesini istemem.				
16	Keman dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım.				

17	Keman dersinin saatlerinin daha çok olmasını isterim.				
18	Keman dersinde kendimi gergin hissedirim.				
19	Keman dersi beni dinlendirir				
20	Keman derslerinde yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.				
21	Keman derslerine istekli giderim.				
22	Keman dersi dışında da keman çalmaktan hoşlanırım.				
23	Boş zamanlarımda keman dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım.				
24	Çaba harcarsam iyi keman çalacağımı düşünüyorum.				
25	Keman dersi sayesinde daha iyi müzik yaptığımı düşünüyorum.				
26	İleride iyi keman çalabileceğime inanıyorum.				
27	Keman çalmak için harcadığım zamanın boşa geçtiğini düşünüyorum.				
28	Keman çalmak beni korkutmaz.				
29	İyi bir kemancı olamayacağımı düşünüyorum.				
30	Keman çalmanın beni zorladığını düşünüyorum.				
31	Keman çalmak sevdiğim etkinlikler arasındadır.				
32	Keman dersinde zor olsa da bir parçayı çalmak için uğraşırım.				
33	Keman çalmanın zor bir uğraşı olduğunu düşünüyorum.				
34	Keman dersi zevkli değildir.				
35	Başkalarının beni keman çalarken görmesinden rahatsız olurum.				
36	Keman dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.				
37	Bundan başka keman dersi almak istemem.				

EK-2 KEMAN ÇALMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (KÇYÖÖ)

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek bir doktora tezinde kullanılmak üzere, sizlerin keman çalmaya yönelik özyeterlik algınızı öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Ölçekte 28 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağı için, tüm ifadeleri değerlendirerek yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kemal YILDIRIM

	KEMAN ÇALMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Keman çalarak her türlü müzik etkinliğinin içinde yer alabilirim				
2.	Keman çalmanın benim için uygun bir uğraş olmadığını düşünüyorum				
3.	Yeterince uğraşırsam kemanla her şeyi çalabilirim				
4.	Çok çalışırsam ileride iyi bir kemancı olacağımı düşünüyorum				
5.	Daha önceden çaldığım bir parçaya benzeyen yeni parçalar yaratabilirim				
6.	Yeni bir parça ile karşılaştığımda onu çalabileceğime inanıyorum				
7.	Keman çalma becerimin giderek arttığına inanıyorum				
8.	Keman çalarken sol el parmaklarımı rahatlıkla kullanabileceğim pozisyonu biliyorum				
9.	Öğrendiğim konuları içeren farklı parçaları rahatlıkla çalabilirim				
10.	Parçaların zor olan bölümlerini daha hızlı çözümleyebilmek için değişik çalma biçimlerini deneyebilirim				
11.	Parçaların zor olan bölümlerini değişik tempolarda çalışabilirim				
12.	Çok çaba göstersem bile iyi çalamayacağımı düşünüyorum				

13.	Kemanı iyi çalabileceğimi düşünüyorum				
14.	Keman çalma ile ilgili öğrendiğim bilgileri gerektiğinde hatırlayabileceğime inanıyorum				
15.	Bir parçayı kemanla çalabilmek için gerekli sağ el-sol el bağlantılarını kurabileceğimden eminim				
16.	Keman çalmayı öğrenebileceğime olan inancım tamdır				
17.	Zor olan parçalar beni korkutmaz				
18.	Zor bir parça da olsa sonunda onu güzel bir şekilde çalabileceğime inanıyorum				
19.	Çalmayı öğrendiğim bir parçayı bilmeyen bir başka arkadaşşıma öğretebileceğime inanıyorum				
20.	Öğrendiğim bir parçayı konserlerde hatasız çalabileceğime inanıyorum				
21.	Yeni bir parça ile karşılaştığımda daha önce öğrendiğim bilgileri etkili bir şekilde kullanabileceğime inanıyorum				
22.	Keman çalışmaları sırasında öğretmenimin istediklerini gönüllü olarak yaparım				
23.	Çalıştığım parça bana zor geldiğinde çalışmayı bırakırım				
24.	Çalmakta zorluk çektiğim parçayı doğru çalmak için kararlı bir biçimde çaba harcarım				
25.	İyi keman çalamayacağım endişesine kapılırım				
26.	Beğendiğim bir parçayı çalmak zor olsa da çalışmayı kararlılıkla sürdürürüm				
27.	Keman çalma konusunda kendime olan güvenim tamdır				
28.	Bir parçayı iyi bir şekilde nasıl çalabileceğimi düşünür, ona göre çalışırım				

EK-3 PİERS-HARRİS ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ KAVRAMI ÖLÇEĞİ

KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM*

27

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlamayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlelerin numarası ile cevap kağıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

1. İyi resim çizerim.
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.
5. Aile içinde önemli bir yerim vardır.
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.
7. Mutluyum.
8. Çoğunlukla neşesizim.
9. Akıllıyım.
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.
12. Genellikle çekingenim.
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.
15. Aileme sorun yaratırım.
16. Kuvvetli sayılırım.
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.
18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.
23. Müzikte iyiyim.
24. Hep kötü şeyler yaparım.
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.
27. Sinirli biriyim.
28. Gözlerim güzeldir.
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.
30. Derlerde sık sık hayal kurarım.
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.
33. Başım sık sık belaya girer.
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.

* E.V. Piers ve D.B. Harris'in A.B.D'de 1964 yılında İngilizce olarak geliştirdiği bu ölçek, Neda Öner ve Melike Çatalık tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1987.

36. Ailem benden çok şey bekliyor.
37. Halimden memnunum.
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılıyorum.
39. Saçlarım güzeldir.
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.
42. Geceleri rahat uyurum.
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.
45. Sık sık hasta olurum.
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerimin olduğunu söylerler.
48. Mutsuzum.
49. Çok arkadaşım var.
50. Neşeliyim.
51. Pek çok şeye aklım ermez.
52. Yakışıklıyım/güzelim.
53. Hayat dolu bir insanım.
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırlar.
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım.
58. Hoş bir yüzüm var.
59. Evde hep benle uğraşırlar.
60. Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyrederim.
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.
65. Herkesle iyi geçinirim.
66. Çabuk kızarım.
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.
68. Çok okurum.
69. Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.
70. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.
71. Vücutça güzel sayılırım.
72. Sık sık korkuya kapılıyorum.
73. Herzaman bir şeyler düşürür ve kırarım.
74. Güvenilir bir kimseyim.
75. Başkalarından farklıyım.
76. Kötü şeyler düşünürüm.
77. Kolay ağlarım.
78. İyi bir insanım.
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.
80. Şanslı bir kimseyim.

EK-4 KEMAN ÇALMA BECERİSİ GÖZLEM FORMU

	Öğrencinin: Adı soyadı: Gözlem Tarihi: Gözlemcinin Adı Soyadı:	Düşük düzeyde	Orta	İyi düzeyde
	KEMANI DOĞRU TUTMA			
1	Kemanı tutarken bedenini doğal ve rahat bir pozisyonda tutar.			
2	Sağ ve sol omuzlar doğal konumlarında olur.			
3	Sağ ve sol ayaklar omuz hizasında açıktır.			
4	Kemanı tutarken başını doğal bir konumda tutar.			
5	Kemanı boynuna yaslayarak tutar.			
6	Sol el bileği düz bir konumdadır.			
7	Sol el bilek ya da avuç içi kemana ya da sap bölgesine değmez.			
8	Sol el başparmağı işaret parmağının karşısındadır.			
9	Kemanın sapını baş ve işaret parmağı arasındaki çukura oturtmaz.			
10	Sol el parmakları tuşeye dik basabilecek şekilde durur.			
11	Sol el avuç içi tuşeye dönük olarak durur.			
12	“Re” telinde çalarken sol kol doğru konumda durur.			
13	“La” telinde çalarken sol kol doğru konumda durur.			
14	Çalarken sol omuz doğal konumunda durur.			
	DOĞRU YAY TUTMA			
15	Sağ el başparmağı dışarıya doğru kırık bir konumda durur.			
16	Sağ el başparmağın sağ köşesi Yayın topuk kısmı ile deri bölgesi arasında durur.			
17	Serçe parmak Yayın üzerinde yuvarlak bir konumda durur.			
18	Orta ve yüzük parmakları Yayın topuk bölgesinde durur.			
19	Sağ el parmakları birinci boğumdan kırık bir konumda durur.			
20	Sağ el işaret parmağına doğru yatık bir konumda durur.			
21	İşaret parmağı birinci boğumun hemen üstünden yayla temas eder.			
	SAĞ KOL TEKNİĞİ			
22	Yay “Re” telindeyken sağ dirsek doğru yükseklikte durur.			
23	Yay “La” telindeyken sağ dirsek doğru yükseklikte durur.			
24	Yayı kullanırken sağ omuz doğal konumunda kalır			
25	Yay çekme ve itme hareketleri sırasında düz bir çizgide ilerler.			
26	Yayı çekerken ve iterken net bir ses elde eder.			
27	Çalma sırasında parmaklar tele dik bir açı ile düşer.			
28	Yay tuşe ile eşik arasında durur.			
	MÜZİKALİTE			
29	Çalarken sesleri temiz basar.			
30	Parçayı takılmadan çalar.			
31	Parçayı başladığı tempoda bitirir.			
32	Parçayı ritmik hata yapmadan çalar.			
33	Parçadaki nüansları belirtir.			
34	Parçayı çalarken yay işaretlerini tanır ve uyar.			

EK-5 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C
AYDIN VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.09.00.06/ 02.03.2010- 08036

AYDIN

KONU: Araştırma İzni.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 29/01/2010 gün ve 145 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sadullah Serkan ŞEKER'in, "9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulunda uygulama çalışma yapma isteğini uygun gören Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Araştırma bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Müdürlüğümüz Kültür Hizmetleri Şubesine gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-6 VALİLİK YAZISI

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.09.00.06/ 24.02.2010* 06984

AYDIN

KONU : İzin

VALİLİK MAKAMINA

AYDIN

Dokuzeylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/01/2010 gün ve 145 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sadullah Serkan ŞEKER'in, "9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulunda uygulama çalışma yapma isteği belirtilmektedir.

Dokuzeylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sadullah Serkan ŞEKER'in, "9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez Gazipaşa İlköğretim Okulunda uygulama çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Ertuğrul DİNİZAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

24.02.2010

Alp ASLANARGUN

Yalı a.

Vali Yardımcısı

EK-7 KEMAN ÇALMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNİN
KULLANIMI İÇİN İZİN YAZISI

DEÜ

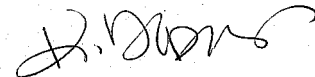
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İZMİR

Enstitünüz Güzel sanatlar eğitimi müzik Bölümü Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sadullah Serkan ŞEKER'in yapmış olduğu "9-11 Yaş Grubu çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Özyeterlik, Özgüven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri" konulu doktora tezinde tarafımdan geliştirilen "Keman çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği" ve "Keman Çalma Gözlem Formu"nun kullanılmasına izin veriyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

18 Aralık 2009


Öğr. Gör. Dr. Kemal YILDIRIM

EK-8 PİERS-HARRİS ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ KAVRAMI ÖLÇEĞİ KULLANIMI İÇİN İZİN YAZISI

7 Dec. '09 16:46

ACAR

FAX 02324521245

P. 1

Sayın Prof. Dr. Necile Öner'e

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora programında doktora öğrencisiyim. Yapmakta olduğum "9-11 Yaş Çocuklarda Yünelik Orff Schulwerk Destekli, Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Özyeterlik, Özgüven ve Keman Çalma Becerisi üzerindeki Etkileri" başlıklı doktora tezinde deneklerin özgüven düzeylerini ölçmek için tarafınızdan Türkçe'ye çevirilen ve yine tarafınızdan geçerliliği ve güvenirliği yapılmış olan "Piers-Harris Çocuklara Yönelik Özgüven Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanabilmem için tarafınızdan verilecek izin için gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim. 07/12/2009

Sadırlah Serkan ŞEKER

Fax no: 0232 452 12 45

Sevgili Serkan,

"Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavrama Ölçeği'ni" yukarıda belirttiğin araştırmada kullanabilirsin.

Araştırmamanın başarıyla sonuçlanması dileyorum. İyi çalışmalar.

Necile Öner

M. Öner

7 Aralık 2009
İstanbul

51

FAX. 07 2005 16:52

FAXS NO. : 90 212 2576023

KİMLİK : YALCIN ÖNER