



Researcher: Social Science Studies

(2018) Cilt 6, Sayı 1, s. 71-84

RSSS
ISSN:2148-2691

Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Desteklenmiş Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Görüşlerine Etkisi*

Bülent KÜÇÜK¹, Jale DENİZ²

Özet

Müzik eğitiminde kullanılan Kodaly ve Dalcroze yaklaşımları, yapılandırmacı yaklaşımı destekler nitelikte öğrencinin müziği yaparak ve yaşayarak deneyimlemesine dayalıdır. Bu iki yaklaşımın müzik dersinde birlikte kullanılmasının, birbirini tamamlayıcı bir unsur olması düşüncesine dayanarak, bu araştırmanın genel amacını, Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin müzik dersine yönelik öğrenci görüşlerine olan etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından 5E modeli temel alınarak oluşturulan ders planları ve etkinliklerin, öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerine etkisi sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki özel bir ilkokulun 3. sınıfında öğrenim gören 6'sı kız, 4'ü erkek toplam 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç açık uçlu sorudan oluşan müzik dersi görüş formu ile toplanmış, elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, müzik dersinde kullanılan Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Müzik Dersi
Kodaly Yaklaşımı
Dalcroze Yaklaşımı
5E modeli
Öğrenci Görüşleri

The Effect of Activities Supported by The Kodaly and Dalcroze Approaches on Opinions of 3rd Grade Students on Music Course

Abstract

The Kodaly and Dalcroze approaches used in music education are based on experiencing the learner 's music by making and living, and in a way supporting constructive approach. Based on the idea that the use of these two approaches in music lessons is complementary, the overall purpose of this research is to determine the effectiveness of events supported by Kodaly and Dalcroze approaches to students' opinions on music lessons. For this purpose, the researcher's lesson plans and activities based on the 5E model were questioned about the effects of the

Keywords

Music Lesson
Kodaly approach
Dalcroze approach
5E model
Students opinion

* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

1 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Öğrencisi
2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

students' opinions on music lessons. The study group of the study consisted of a total of 10 students, 6 girls and 4 boys, who were educated in the 3rd grade of a private elementary school in Istanbul in the academic year of 2015-2016. The data of the study was collected by the researcher with a music course opinion form consisting of three open ended questions and the obtained data was analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the research, it was concluded that the activities supported by the Kodaly and Dalcroze approaches used in the music influenced the views of 3rd grade students of the primary school towards the music lesson positively

GİRİŞ

Toplumların sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan son derece hızlı değişimler yaşadığı günümüz dünyasında, eğitim de bu değişimlerden yadsınamaz bir biçimde etkilenmektedir. Özellikle bilginin kaynağına ilişkin yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde farklı yaklaşımlar geliştirilmesine neden olmaktadır. Eğitim programlarının neyi, neden, nasıl ve ne kadar öğreteceği sorularına aranan cevaplar söz konusu programların içeriğini, amacını ve yöntemini şekillendirmektedir. 21. yüzyılın içinde bulunduğumuz ilk çeyreğinde, toplum yaşamının vazgeçilmez bir ögesi olarak eğitimin amaçları, bu amaçlara yönelik kullanılan yöntemler her geçen gün daha da sorgulanmakta ve bunun sonucunda yeni arayışlara girilmektedir. Senemoğlu (2005)'na göre çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında somut nesnelere, materyallerle çalışması ve somut olaylarla etkileşimde bulunması sağlanmalıdır. Çocuğun nesnelere tutması, hissetmesi, sıralaması, onlarla işlemler yapması, kavramları kazanmasına yardım edecek ve böylece çocuk, soyut düşünmeye kolaylıkla geçecektir.

Çağdaş eğitim anlayışında birey, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla bir bütün olarak ele alınıp her alanda dengeli bir şekilde eğitilmelidir. İyi düzenlenmiş bir müzik eğitimi programı, müzik deneyimlerinin kalitesiyle, programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur. Yaratıcılığı, düşünceleri geliştirilebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir (Çilden, 2005). Müziğin, kayda değer ve tutarlı müziksel aktivitelere katılan öğrencilerde eleştirel eylem ve eleştirel düşünce oluşumuna yol açtığını savunan Abrahams (2005), öğrenciler için bu etkinliklerin aynı zamanda, müzisyenlerin performansları sırasında neler yaşadığını hissetmeleri ve bunu deneyimlemeleri için de bir kaynak özelliği taşıdığı vurgulamaktadır. McCarthy (2003) ise doğru zamanda ve doğru şekilde sorulan soruların öğrencileri keşfetme, analiz, sınıflandırma, kişiselleştirme, varsayım, sentez ve değerlendirme aşamalarında cesaretlendirdiğini, öğrencilerin estetik yargıları oluşturan eylemi anlamasını sağlayacak bu adımların müzik eğitiminde hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Öğrenme, pasif olarak kabul edilmekten ziyade etkinlik içinde olduğu gibi yaklaşıldığında daha etkili olarak gerçekleşir (Gardner, 1991; Kafai and Resnick, 1996; akt, Webster, 2002). Bilginin pasif olarak edinilmesini değil, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmasını öngören yapılandırmacılık kuramında, birey kendisine aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine söz konusu bilgiyi yorumlayarak, sorgulayarak ve araştırarak anlamın yapılandırılması sürecine etkin olarak katılmalıdır. Ayrıca öğrenme süreci sırasında edinilen bilgilerin uygulanabilir olması, bilginin kalıcılığına da önemli katkı sağlamaktadır. Birey çevresi ile etkileşime girdiğinde, mevcut bilişsel yapısına uyan fikirleri benimser veya özümser ve önceden bildiği yapılara uymayan fikirleri de değiştirir veya

düzenler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş etkinlikler genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlanmaktadır (Aydın ve Balım, 2005; Gültekin, Karadağ ve diğerleri, 2007; Scott, 2011; akt. Aksu, 2015a).

Son yirmi yılda yapılandırmacılık, öğrenme teorisi olarak, müzik eğitiminde giderek daha önemli bir rol üstlenmiştir. Müzik eğitimini daha yapısal bir uygulamaya kaydırma çabaları, müzik eğitiminin her kademesinde politika oluşturma açısından önemli etkilere sahip olmuştur (Shively, 2015). Bu düşünceye paralel olarak, yapılandırmacı öğretim uygulamaları hakkındaki literatür, ilköğretim ve ortaöğretim müzik öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sınıfta yapılandırmacı yaklaşımlar uygulamakla daha fazla ilgilenmekte olduğunu göstermektedir (Symons, 2014). Bu süreçler boyunca öğrenciler mevcut anlayışlarını genişletip, bağımsız müzisyenler olarak ortaya çıkmakta ve şarkıcılar, oyuncular, besteciler, doğaçlamacılar ve dinleyiciler olarak çalışmalara aktif olarak katılmaktadırlar (Scott, 2011).

Öğrenilecek olan bilgilerin yaşantı ile deneyimlenmesi yönüyle öğretim yöntem ve yaklaşımlarına diğer öğrenme kuramlarından daha güçlü ve doğrudan etkilerde bulunan ve bu yüzden diğer öğrenme kuramlarından ayrılan yapılandırmacı öğrenme kuramının izlerini Kodaly, Dalcroze ve Orff gibi müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarında da görmek mümkündür. Müzik öğrenimini tamamen sosyal ortamda çocuğun aktif katılımıyla gerçekleştirmeyi içeren bu yöntem ve yaklaşımlar, yapılandırmacılığın “sosyal ve kültürel bağlam” noktasına da önemli bir vurgu yaparlar. Çocuğa tek bir birey olarak değil, ortaklaşa müzik üretiminin yapıldığı sosyal bağlamın bir üyesi olarak yaklaşılr ve kişisel gelişim grubun niteliğini artırmada bir aşama olarak görülür. Bu yaklaşım sonucunda çocuk, gelişimini sosyal ortamda ve buna uygun bir biçimde kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştirir (Özmenteş, 2009).

Yapılandırmacılık öğrenciyi merkeze alırken, öğrenciyi merkezde tutacak uygulamalar konusunda öğretmene çok daha fazla görev ve sorumluluk yüklemektedir. Etkinliklerin işe yaramasını sağlama sorumluluğu ile hareket ederken, kazanımların oluşup oluşmadığını da tespit etmelidir. Yapılandırmacı müzik eğitiminde, öğrencilerin bilgilerini yapılandırabilmeleri için öğretmen çok bilinçli ve kasıtlı olarak seçilmiş kritik sorularla etkinliklere dâhil olmalıdır. Cevabı sadece evet ve hayır olan sorular yerine, öğrencinin bilişsel süreçlerini harekete geçirerek, hem onun bildiği konuları, hem de bu bilgileri etkili şekilde ifade edebilmelerini sağlayacak formda olan sorular sorulmalıdır (Aksu, 2015b). Müzik öğretmenleri performans, müzik okuryazarlığı becerileri, yaratıcılık ve dinleme yoluyla öğrencilerin doğal müzik yeteneklerini sınıfta geliştirmeli ve öğrencilerinin müzikal ve kültürel miraslarına göz kulak olmalarını sağlamalıdır. Müzik eğitiminin amacı, müziklerin çeşitli yönlerini deneyimleyen ve keşfeden ve bu bilgiyi toplum için bir hizmet olarak paylaşmaya başlayan bir öğrenenler topluluğu yaratmaktır (Houlahan ve Tacka, 2015).

Müzik, insanın gelişimine katkı sağlaması yönüyle ele alındığında özellikle çağdaş ülkelerde eğitimin bir aracı olarak görülmektedir (Göğüş, 2008). Çünkü müzik eğitimi ile ilgili olarak yapılan pek çok uygulamalı araştırmalar müzik eğitiminin diğer alanlarda başarıyı olumlu şekilde arttırdığını ortaya koymuştur (Kocabaş ve Selçioğlu, 2006). Çocukların eğitiminde sanat eğitiminin özellikle de müzik eğitiminin özel bir yeri vardır. Bu dönemde verilen eğitimin ileriki yıllardaki etkileri de göz önünde bulundurulduğunda bu

yaş grubuna uygun, yaratıcılıklarını dolayısıyla kendilerini geliştirebilecekleri bazı özel öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Topoğlu, 2012). Bu yöntemleri barındıran bir müzik eğitim programı, müzik deneyimlerinin kalitesiyle, programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur (Çilden, 2001).

Çevik (2007)'e göre, müzik eğitimi sürecinde birey, yaparak yaşayarak öğrenmeli, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak müzik öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Müzik öğretiminde aktif öğrenme yaklaşım ve yöntemleri ile bireyin yaratıcılığı, kendine güveni, beden dilini kullanabilmesi, doğaçlama dansa yer verilecek etkili öğrenme ortamları yaratılmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın müzik eğitimindeki yansımalarından yola çıkarak, öğrencinin öğrenme ortamına taşıdığı deneyimlerin ve süreçte yer verilecek etkinliklerin yeni kavramların öğrenilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Gerek Dalcroze gerekse Kodaly yaklaşımlarının temel taşlarından biri de, akıcı ve serbest bir yaratıcılık süreci olarak tanımlanan doğaçlamadır. Doğaçlama içerikli etkinlikler ile öğrenci, müzik dersinde öğrenilmesi hedeflenen kavramı kendi deneyimleri ve yeteneği dâhilinde kalıplara bağlı olmadan edinebilmekte, bu sayede edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olacağı savunulmaktadır.

Müzik eğitiminde tüm dünyada yoğun bir şekilde kullanılan Kodaly ve Dalcroze yaklaşımları, yapılandırmacı yaklaşımı destekler nitelikte öğrencinin müziği yaparak ve yaşayarak deneyimlemesine dayalıdır. Kodaly, çocuğun müzikle olan ilişkisini daha çok yerel/ulusal şarkılar üzerine kurarken, Dalcroze ise Eurhythmics ismi verilen ve genel olarak bedensel ritim hareketlerine dayalı bir sistemden yola çıkar. Bu çerçevede, iki yaklaşımın müzik derslerinde birlikte kullanılması birbirini tamamlayıcı bir unsur olarak görülebilir. Söz konusu yaklaşımlarla desteklenmiş, içerik ve biçimsel açıdan ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleriyle paralellik gösteren etkinliklerin, öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerine etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle, araştırmanın genel amacını, Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin 5E modeli temel alınarak tasarlanan müzik dersine yönelik ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine olan etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada, öğrencilerin müzik dersine yönelik uygulama öncesi ve Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinlikler sonrası görüşlerinin hangi yönde değiştiğine ilişkin cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Desteklenmiş Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Görüşlerine Etkisini sorgulayan bu araştırma, "eylem araştırması" olarak modellenen daha geniş kapsamlı ve bütüncül bir yapıya sahip bir çalışmadan türetilmiştir. Söz konusu çalışmanın amaçlarından biri olan Kodaly ve Dalcroze Yaklaşımlarıyla Desteklenmiş Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Görüşlerine Etkisinin sorgulandığı bu çalışmada ise, 6 haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinin ne derece değiştiği ortaya koyulmuştur. Bu yönüyle bakıldığında araştırmanın temel noktası, araştırmacının da öğretmen rolüyle sürecin aktif olarak içinde bulunmasıdır. Araştırmanın çıkış noktası olan

eylem araştırması modelinde de temel unsur, araştırmacı rolü üstlenen öğretmenlerin, araştırmacı olarak neyi değiştirip neyi değiştirmeyecekleri konusunda karar alarak kendi problemini çözüme ulaştıracak süreci takip edebilmesidir. Bu süreci öğrencileriyle yürüterek aynı zamanda sınıf iklimini akademik ve davranışsal olarak da analiz etme şansını bulur (Köklü, 2001). Yıldırım ve Şimşek (2011) de, bu çalışmada olduğu gibi uygulayıcının kendisinin veri toplama aracı olarak işlev gördüğünü vurgulamıştır.

Araştırmacı, problemlerin ortaya çıkarılmasını ya da var olan sorunu/sorunları çözmeye yönelik bir sistem dâhilinde verileri toplayıp analiz ve çözümleme yapmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Bu araştırma sürecinde de Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşlerine etkisinin araştırılması araştırmanın amacı olduğundan konu doğal ortamda incelenmiştir. Araştırmacı, çalışmayı öğretmen olarak görev yaptığı okulda yürütmüştür. Çalışma grubunda 6 haftalık bir süre boyunca araştırmacı tarafından Müzikte Tempo, Müzikte Gürlük ve Müzikte Form ünitelerinin öğretiminde Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırma sürecinden önce ilkökul müzik dersi öğretim programı incelenmiş, programda yer alan bazı konu ve kazanımlar kapsamında 5E modeli temel alınarak ders planları ve öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu kapsamda Müzikte Tempo, Müzikte Gürlük ve Müzikte Form ünitelerine yönelik yeni kazanımlar oluşturulmuş ve bu kazanımlar çerçevesinde hazırlanan ders planlarına Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş öğretim etkinlikleri de eklenmiştir. Söz konusu etkinlikler, Kodaly ve Dalcroze temelli çeşitli yurtdışı müzik dersi öğretim programlarının etkinlik örneklerinden ve Kodaly, Dalcroze yaklaşımlarında uzman olan yabancı eğitimcilerin kitap ve çalışmaları incelenerek derlenmiştir. Oluşturulan bu etkinliklerin bazıları, araştırmacı tarafından bestelenen şarkılarla da desteklenmiştir.

Bu şarkıların bestelenmesi aşamasında, özellikle Kodaly yaklaşımının felsefesine uygun olarak şarkıların fonomimi ile öğrenilebilecek yapıda olmasına ve öğrencilerin kolaylıkla seslendirebilecekleri ses aralıklarından oluşmasına özen gösterilmiştir. Bestelenen şarkılar, her üniteye yönelik kazanımlarla da ilişkilendirilmiştir. Örneğin, şarkıların sözlerinde dersin konusunu oluşturan konu ve kazanıma özel –piano, forte, allegro, cümle vb. – terimlere yer verilmiş, ayrıca bu terimlerden bazılarının müzikte ne amaçlı kullanıldığı ve anlamları da şarkının sözlerinde yer almıştır. Şarkılar, derste salt şarkı söyleme sürecinden daha çok, gerek Kodaly gerekse Dalcroze yaklaşımlarını pekiştiren ve bağdaştıran etkinliklerin bazılarında (top sektirme, şal çevirme, yürüme, doğaçlama vb.), hedeflenen kazanımların edinilme aşamasının desteklenmesi amacıyla da kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Merriam (2013) ve Johnson (2014), nitel araştırmaların çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine dikkatli ve titiz bir biçimde belirli veya özgün olanı derinliğine anlamak isteyen bir yapıda olduğunu, buna bağlı olarak küçük bir örneklem seçilebileceğini vurgulayarak, eylem araştırmasının sonuçlarının genellemeye varabilecek nitelikten çok özel durumları anlamaya yönelik olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu düşüncüler doğrultusunda çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'daki özel bir ilkökulda öğrenim gören 6'sı kız, 4'ü erkek öğrenciden oluşan bir grup (n=10) ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu, 1. sınıftan itibaren aynı sınıfta okuyan ve uygulamanın yapıldığı tarihe kadar söz konusu okulun müzik dersi eğitim programı çerçevesinde aynı öğretim sürecini deneyimleyen bir öğrenci grubundan oluşmaktadır. Öğrenciler daha önceki yıllarda, 1. ve 2. sınıf boyunca haftada iki saat müzik dersi almış, bu derslerde MEB müfredatındaki ünite ve kazanımların yanı sıra kurumun müzik eğitimi modeline paralel olarak özellikle Orff ve Kodaly yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinlikler de yapılmıştır. Araştırmada etkin olarak kullanılan öğretim materyallerinden olan fonomimi ve ritim çubukları, öğrencilerin geçmiş müzik yaşantıları aracılığıyla aşına oldukları araçlardan olup, araştırma sürecinde özellikle şarkı öğretimi ve ritim çalışmalarında kullanılan söz konusu araçların öğrencilere öğretilmesine gerek görülmemiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle araştırma süreci öncesi bir araya gelinerek tanışılmış ve kendilerine bu uygulamanın içeriği, kullanılacak materyaller, öğrenilmesi hedeflenen konular ve uygulama süresiyle ilgili bilgi verilmiştir. Bir ders saati süren bu uygulama sırasında öğrencilerin tüm soruları cevaplanmış ve araştırma ile ilgili ön bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmış müzik dersine yönelik öğrenci görüşlerini sorgulayan müzik dersi görüş formu kullanılmıştır. Bu form kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere üç açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Birinci soruda, müzik dersini üç sözcükle anlatmaları istenmiş, ikinci soruda müzik dersini en sevdikleri dersler arasında gösterip göstermediklerini nedenleriyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Son soruda ise, müzik dersinin kendilerine ne gibi katkılarda bulunduğunu anlatmalarına yönelik bir soru yöneltilmiştir. Sorular, öğrencilere uygulama sonrasında da yöneltilmiş, öğrencilerin söz konusu konulardaki görüşlerinin araştırma öncesinde ve sonrasında nasıl değiştiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma öncesi ve sonrası öğrencilerin müzik dersine yönelik öğrenci görüşlerini öğrenmek için araştırmacı tarafından hazırlanan müzik dersi görüş formu kullanılmıştır. Bu form kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin, müzik dersine yönelik uygulama öncesi ve Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinlikler sonrası görüşlerine yönelik elde edilen veriler belirli kategoriler çerçevesinde özetlenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi

temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu bağlamda araştırmanın analiz sürecinde; öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak, öğrencilerin müzik dersine yönelik uygulama öncesi ve Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinlikler sonrası görüşlerine ilişkin elde edilen verilerden kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere uygun olarak oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler düzenlenmiş ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Elde edilen veriler, başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve her iki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlılık hesaplanarak güvenilirlik değerleri bulunmuştur. Buna göre derslerden sonraki öğrenci görüşlerini yansıtan görüşme formunun güvenilirlik değeri 0,92 olarak bulunmuştur. Düzenlenen verilerle ilgili, gerekli yerlerde öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulgular açıklanmış ve anlamlandırılmıştır. Öğrencilerin ifadeleri ortaya koyulurken gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine her öğrenciye bir numara verilmiş ve öğrenciler Ö1, Ö2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin müzik dersine yönelik uygulama öncesi ve sonrası görüşleri

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında, müzik dersiyile ilgili düşüncelerini öğrenmek için açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Birinci soruda, müzik dersini üç sözcükle anlatmaları istenmiş, ikinci soruda ise müzik dersini en sevdikleri dersler arasında gösterip göstermediklerini nedenleriyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Son soruda ise, müzik dersinin kendilerine ne gibi katkılarda bulunduğunu anlatmalarına yönelik bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

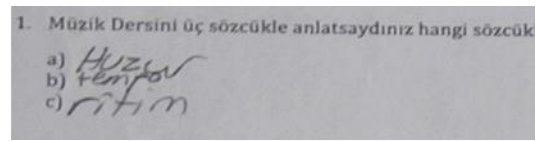
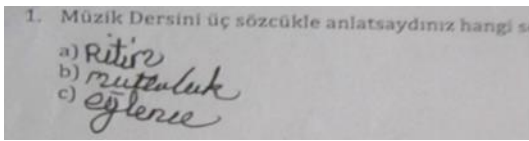
Tablo 1: Müzik Dersine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Müzik Dersinin Çağıştırdıklarına Yönelik İfadeler	
Ritim	8 Eğlence 7
Nota	3 Mutluluk 8
Sıkılmak	3 Ritim enstrümanı çalmak 4
Tempo	3 Şarkı söylemek 6
Duygu	2 Oyun 7
Mutluluk	1
Eğlence	1
Neşe	1
Heyecan	1
Huzur	1
Sevgi	1

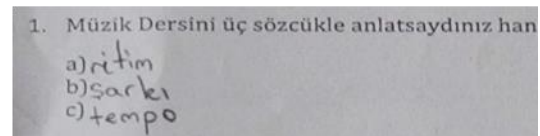
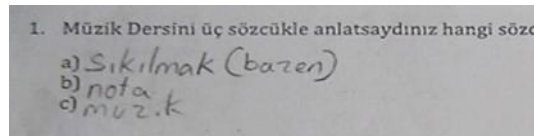
Şarkı	1		
Üzüntü	1		
Dans	1		
Müzik Dersinin Sevilmemesinin Nedenlerine Yönelik İfadeler			
Eğlenceli	3	Eğlenceli	7
Öğretmene olan sevgi	1	Öğretmene olan sevgi	4
Tempo ve ritim geliştirici	2	Tempo ve ritim geliştirici	2
		Oyunla öğrenme	5
Müzik Dersinin Sevilmemesinin Nedenlerine Yönelik İfadeler			
Nota veya ritim öğretimi sıkıcı	2	Nota öğretimi sıkıcı	1
Beden eğitimi daha eğlenceli	1		
Müzik Dersinin Kattıklarına Yönelik İfadeler			
Sesi kullanmayı öğretiyor ve geliştiriyor	5	Yeni bilgiler öğrenmek	4
Eğlendirerek bilgi kazandırıyor	2	Eğlendirerek bilgi kazandırmak	6
Duygu ve sevgi	1	Çevremizdeki varlıkların özelliklerini tanımak	7

Tablo 1 incelendiğinde, **uygulama öncesi müzik dersinin çağrıştırdıklarına yönelik olarak** “ritim” ifadesinin sekiz kullanım sıklığıyla diğer ifadelerle göre ön plana çıktığı görülmektedir. Bu ifadeyi üçer kullanım sıklığıyla “nota”, “sıkılmak” ve “tempo” ifadeleri takip etmiştir. “neşe”, “heyecan”, “huzur”, “sevgi”, “mutluluk”, “eğlence”, “şarkı”, “üzüntü”, “mutluluk” ve “dans” ifadeleri ise birer kez tercih edilmiştir. Öğrencilerden bazıları uygulama öncesi müzik dersine yönelik düşüncelerini, şu ifadelerle ortaya koymuşlardır;

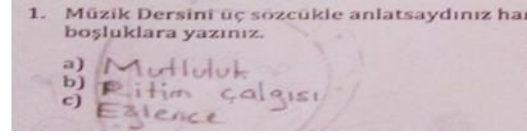
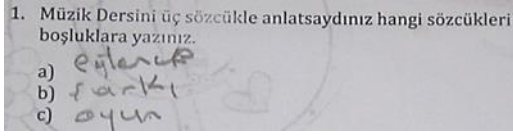
Ö5, müzik dersi için “ritim- mutluluk -eğlence” sözcüklerini kullanırken Ö7, “huzur-tempo-ritim” ifadeleriyle geribildirimde bulunmuştur.



Ö3, müzik dersi için “sıkılmak (bazen)-nota-müzik” sözcüklerini tercih etmiş, Ö10 ise müzik dersini “ritim-şarkı-tempo” ifadeleriyle anlatmıştır.

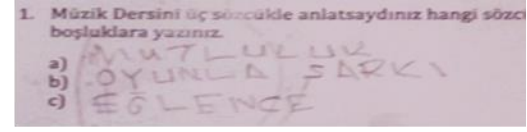
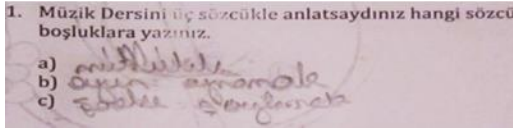


Uygulama öncesinde öğrencilere yöneltilen sorular, uygulama sonrası öğrencilere tekrar sorulmuştur. Öğrenciler, **uygulama sonrası müzik dersinin çağrıştırdıklarına yönelik olarak** sekiz kullanım sıklığıyla “mutluluk”, yedişer kullanım sıklığıyla “eğlence” ve “oyun” ifadelerini kullanırken, bunları altı kullanım sıklığıyla “şarkı söylemek” ve iki kullanım sıklığıyla da “ritim enstrümanı çalmak” ifadeleri izlemiştir. Öğrenciler, düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir;



Ö1, müzik dersinin kendisinde çağrıştırdıklarını “eğlence-şarkı-oyun” sözcükleriyle ifade etmiş, uygulama öncesi kendisine yöneltilen bu soruya “sıkılmak(bazen)-nota-müzik” sözcükleriyle cevap veren Ö3 ise uygulama sonrasında daha olumlu ifadeler olarak nitelendirilebilecek “mutluluk-ritim çalgısı-eğlence” sözcüklerini tercih etmiştir.

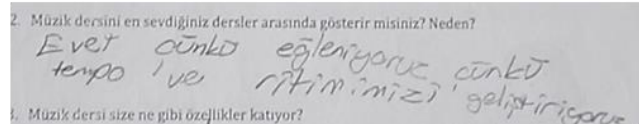
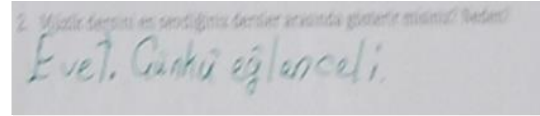
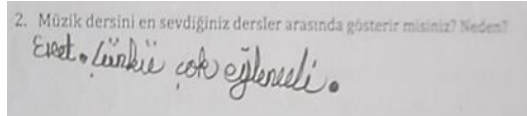
Öğrencilerden Ö2, müzik dersini “mutluluk-oyun oynamak-şarkı söylemek” sözcükleriyle anlatırken, Ö7 “mutluluk-oyunla şarkı-eğlence” ifadelerini kullanmıştır.



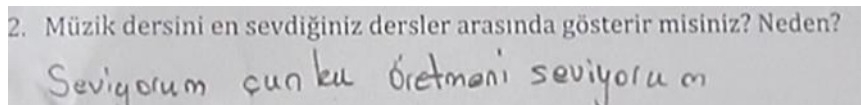
Müzik dersinin çağrıştırdıklarına yönelik öğrencilerin cevapları incelendiğinde, uygulama öncesinde kullanılan ritim, sıkılmak, nota ve tempo kavramları yerine eğlence, mutluluk, oyun ve şarkı söylemek gibi ifadeleri tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin müzik dersinin kendilerine çağrıştırdıklarına yönelik ifadelerindeki bu değişimde, kullanılan etkinliklerin, şarkıların ve oyunların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrenciler, **uygulama öncesi müzik dersini sevmelerinin nedenleri** arasında üç kullanım sıklığıyla müzik dersinin “eğlenceli” olmasını gösterirken, “Tempo ve ritim geliştirici” ifadesi iki kez tercih edilmiştir. Bir öğrenci de müzik dersini sevmesine gerekçe olarak öğretmene olan sevgiyi göstermiştir. Öğrencilerden bazıları, “Müzik dersini en sevdiğiniz dersler arasında gösterir misiniz? Neden?” sorusuna yönelik olarak verdikleri yanıtlarda tercihlerini şu ifadelerle ortaya koymuşlardır;

Ö2 ve Ö4 müzik dersini “Eğlenceli olduğu için” sevdikleri yönünde beyanda bulunurken Ö5, “Tempo ve ritim geliştirici” olması nedeniyle müzik dersini sevdiğini ifade etmiştir.

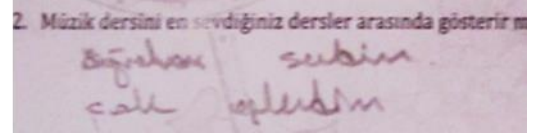
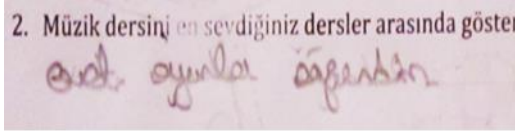


Ö4 ise müzik dersini sevme nedenini “öğretmeni seviyorum” ifadesiyle açıklamıştır.

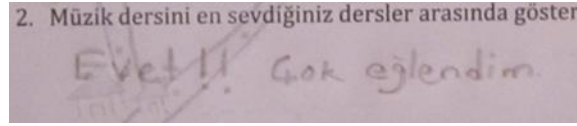


Öğrencilerin, **uygulama sonrasında müzik dersini sevmelerinin nedenleri** arasında yedi kullanım sıklığıyla “eğlenceli” ifadesi dikkat çekmektedir. Bu ifadeyi beş kullanım sıklığıyla “oyunla öğrenme”, dört kullanım sıklığıyla “öğretmene olan sevgi” ve iki kullanım sıklığıyla “tempo ve ritim geliştirici” ifadeleri takip etmiştir.

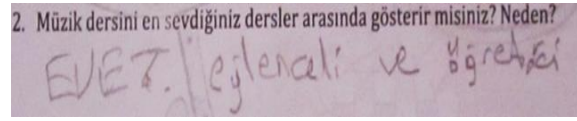
Öğrencilerden Ö2, oyunla öğrenmesinin müzik dersinin sevdiği dersler arasında yer almasında etkili olduğunu dile getirirken, Ö4 ise dersi sevmesinde öğretmene olan sevgisinin ve derste çok eğlenmesinin payı olduğunu belirtmiştir.



Ö9, uygulama öncesindeki müzik dersleri için derste çok sıkıldığını ifade ederken, uygulama sonrası düşüncelerini olumlu yönde değiştirmiş, bu düşüncesini derste çok eğlendiğini belirterek ortaya koymuştur.



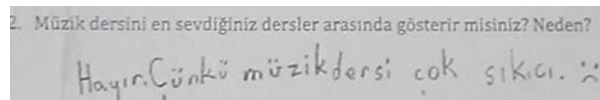
Öğrencilerden Ö3, uygulama öncesi düşüncelerinde müzik dersini en sevdiği dersler arasında göstermezken, uygulama sonrasında bu düşüncesini değiştirmiş ve dersi eğlenceli ve öğretici olarak nitelendirmiştir.

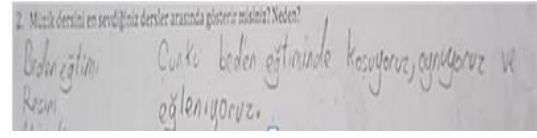
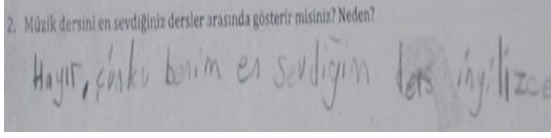


Bu bulgulara göre öğrencilerin müzik dersinin sevilmesinin nedenlerine yönelik olarak uygulama öncesinde, müzik dersinin tempo ve ritim geliştirici olması ve eğlenceli olması ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin müzik dersini sevmeye nedenleri arasında oyunla öğrenme, dersin eğlenceli olması ve öğretmene olan sevgi ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin, müzik dersinin sevilmesine yönelik ifadelerindeki bu değişimde, etkinliklerin oyunla harmanlanması ve tüm öğrencilerin derste katılımcı bir rol almasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde; **müzik dersini sevmemelerinin nedeni** olarak öğrencilerden bir kısmının **uygulama öncesinde** verdikleri ifadelerde, dersin ve derste işlenen konuların sıkıcı olmasını göstermiş olduğu, bir kısmının ise daha hareketli ve oyun içerikli olarak gördükleri Beden Eğitimi ve İngilizce derslerini daha eğlenceli buldukları görülmektedir. Öğrencilerden bazıları, düşüncelerini şu ifadelerle ortaya koymuştur;

Müzik dersinin sıkıcı olduğu yönünde düşüncesini ifade eden Ö9, bu düşüncesini üzgün bir emoji ile de pekiştirmiştir.





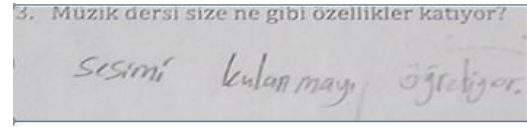
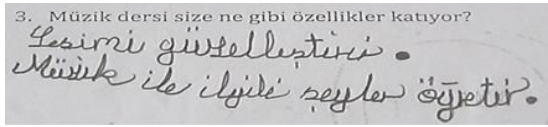
Ö3 ve Ö8 ise Beden Eğitimi ve İngilizce derslerinin kendileri için daha sevilen bir ders olduğu yönünde beyanda bulunmuştur.

Uygulama sonrasında ise sadece bir öğrencinin nota öğretimini sıkıcı bulduğu yönünde geribildirim verdiği görülmüştür.

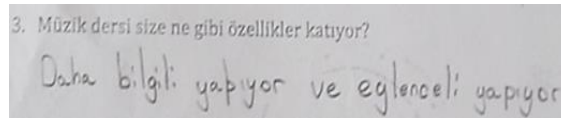
Bu bulgulara göre öğrencilerin müzik dersinin sevilmesinin nedenlerine yönelik olarak uygulama öncesinde, müzik dersinin tempo ve ritim geliştirici olması ve eğlenceli olması ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin müzik dersini sevmeye nedenleri arasında oyunla öğrenme, dersin eğlenceli olması ve öğretmene olan ilgi ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin, müzik dersinin sevilmesine yönelik ifadelerindeki bu değişimde, etkinliklerin oyunla harmanlanması ve tüm öğrencilerin derste katılımcı bir rol almasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrenciler; **müzik dersinin kendilerine kattıklarına ilişkin olarak uygulama öncesinde** verdikleri geribildirimlerde; sesi kullanmayı öğretmesi, eğlendirerek bilgi kazandırması gibi özellikleri öne çıkartmışlardır.

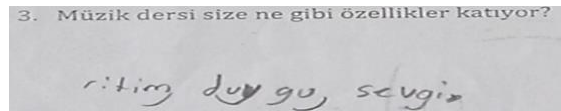
Öğrencilerden bir kısmı; örneğin Ö7 müzik dersinin kendisine kattıklarını, “Sesimi kullanmayı öğretiyor” ifadesiyle ortaya koyarken, Ö2 de “Sesimi güzelleştirir. Müzik ilgili şeyler öğretir” geribildiriminde bulunmuştur.



Ö10 ise müzik dersinin, kendisinin daha bilgili olmasını sağladığı yönünde ifade bulunmuştur.



Ö1, farklı bir yaklaşımla müzik dersinin duygular üzerindeki etkisine de vurgu yapmış, bu vurgusunu “ritim, duygu, sevgi” kavramlarını kullanarak ortaya koymuştur.



Uygulama sonrasında öğrenciler; çevrelerindeki varlıkların özelliklerini tanıma, oyunla müziği birleştirme, yeni bilgiler edindirme ve eğlendirerek bilgi kazandırma konularında **müzik dersinin kendilerine katkıda bulunduğu** yönünde geribildirimde bulunmuşlardır.

Örneğin öğrencilerden Ö1 ve Ö3, müzik dersinin çevrelerindeki varlıkların özelliklerini tanımada etkili olduğunu vurgulamıştır.

3. Müzik dersi size ne gibi özellikler katıyor?
çevremizdeki varlıkların özelliklerini kavradım.

3. Müzik dersi size ne gibi özellikler katıyor?
çevremizdeki varlıkların sesleri ve ses öğrendim.

Ö9, müzik dersiyle hem eğlendiği hem de öğrendiği şeklinde geribildirimde bulunmuştur.

3. Müzik dersi size ne gibi özellikler katıyor?
Hem eğlendim hem öğrendim.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin müzik dersinin kendilerine kattıkları aşamasında, çevremizdeki varlıkların özelliklerini tanıma ve yeni bilgiler öğrenmenin eğlenceyle gerçekleştiğini de vurgulayarak uygulama süreci ve müzik dersi hakkında olumlu görüşler ortaya koydukları görülmektedir.

Elde edilen görüşlere dayanarak öğrencilerin uygulama süreci sonrasında, müzik dersine yönelik görüşlerinin irdelenen tüm boyutlarda olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Öğrencilerin, uygulama öncesindeki müzik dersini kavramla ifade etmede kullandıkları ritim, nota gibi teknik kavramlara kıyasla, uygulama sonrasında müzik dersiyle ilgili olarak eğlence, mutluluk, oyun gibi daha çok pozitif duyuşsal ifadeler tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin, müzik dersine yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerinde, müzik dersine yönelik düşünceleri ve derse yükledikleri anlam bakımından olumlu yönde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların bir kısmı; müzik dersinin öğrencilerde çağrıştırdıklarına, bir kısmı müzik dersine olan sevgilerine, diğer bir kısmı ise müzik dersinin kendilerine kattıklarıyla ilgili olarak üç ana kategoride incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, öğrencilerin müzik dersinin eğlenceli, zevkli, öğretici ve en sevdikleri derslerden biri olduğuna dair geribildirimlerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmada kullanılan Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin, öğrencilerin derse yönelik görüşlerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik dersinde kullanılan öğrenim yaklaşımı, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin derse karşı olan görüş ve tutumlarını etkileme düzeyleriyle ilgili olarak alanda yapılan bazı çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Örneğin Kaya (2011)'nın araştırma bulguları, yapılandırmacı yaklaşımla işlenen müzik dersinin, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanlarının yüksekliğine olan olumlu etkisine vurgu yapması açısından, bu araştırmanın yürütüldüğü öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca Dalcroze Eurhythmics öğretisi ve Kodaly yaklaşımının öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerine olan olumlu etkisini ortaya koyan çalışmaların (Özmenteş, 2005; Yıldırım, 2009) sonuçlarıyla, bu araştırmanın çalışma grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşleri basamağındaki olumlu geribildirimler arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin, öğrencilerin derse yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna dayanarak, öğrencilerin yaş, ilgi ve

yetenekleri dikkate alınarak müzik öğretiminde Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlara bağlı materyal, etkinlik vb. unsurların müzik derslerinde daha fazla kullanılması önerilmektedir. Bu sayede öğrencinin, müfredat dahilindeki kazanım ve becerileri deneyimleyerek ve içselleştirerek öğrenmesi de gerçekleşecek ve öğrenciler de tüm bu öğrenim sürecini kapsayan müzik dersine yönelik olarak olumlu görüşler edinecekleri düşünülebilir.

KAYNAKÇA

Abrahams, F. (2005). Critical pedagogy for music education: A best practice to prepare future music educators. <http://www-usr.rider.edu/>: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v7n1/visions/Abrahams.CPME_Best_Practices.pdf adresinden 31.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Aksu, C. (2015a). Müzik eğitiminde 'yapılandırmacı sorular'. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 47-62.

Aksu, C. (2015b). Müzik eğitiminde yapılandırmacılık. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (12), 56-68.

Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden Orff müzik öğretisine genel bir bakış. *BAÜ FBE Dergisi*, 95-100.

Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382.

Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

Houlahan, M. ve Tacka, P. (2015). *Kodaly Today. A Cognitive Approach to Elementary*. Oxford University Press.

İnan, G. (2011). Eylem araştırması: eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 92, 481-486.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.

Kocabaş, A. ve Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4. ve 5. Sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 59-69.

Kaya, Z. (2011). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 35-43.

McCarthy, M. (2003). *Better Practise in Music Education*. Baltimore: Maryland State Department of Education.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Özmenteş, G. (2009). Öğrenme kuramlarının müzik eğitimi üzerindeki yansımaları, eğitimde yeni yönelimler. *Öğrenmenin doğası ve değerlendirme sempozyumu*, Tevfik Fikret Lisesi. İzmir.
- Scott, S. (2011). Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191-198.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, vol. 116(3), 128-136.
- Symons, K. (2014). Constructivism in the undergraduate music-theory classroom. http://www.academia.edu/6724907/Constructivism_in_the_Undergraduate_Music-Theory_Classroom adresinden 27.10.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Topoğlu, O. (2012). Çocukların eğitiminde kullanılan müzik öğretim yöntemleri. *International Journal of Early Childhood Education Research Dergisi*, 1(2). <http://ijecer.net/pfi-depo/v1n2/topoglu2.pdf> adresinden 20.06.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking and Music Education: Encouraging Students to Make Aesthetic. *In Proceedings of the 10th Anniversary of ESCOM conference on Musical Creativity*. Liege: Liege University.
- Yıldırım, K. (2009). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz-yeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.