

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**MÜZİĞİN ÇOCUKLARDA VE YETİŞKİNLERDE UYANDIRDIĞI DUYGU  
DURUMLARININ BELİRLENMESİ VE İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ MÜZİKSEL  
YARATICILIK ALANINDA KULLANILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bülent KÜÇÜK

İstanbul, 2008

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**MÜZİĞİN ÇOCUKLARDA VE YETİŞKİNLERDE UYANDIRDIĞI DUYGU  
DURUMLARININ BELİRLENMESİ VE İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ MÜZİKSEL  
YARATICILIK ALANINDA KULLANILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bülent KÜÇÜK

Tez Danışmanı:  
Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

İstanbul, 2008

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

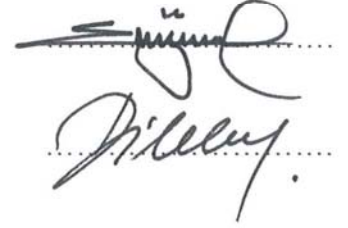
Bülent KÜÇÜK tarafından hazırlanan “Müziğin Çocuklarda ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Belirlenmesi ve İlköğretim Müzik Dersi Müziksel Yaratıcılık Alanında Kullanılması” başlıklı bu çalışma, 04.04.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

Üye: Prof. Cemalettin GÖBELEZ

Üye: Doç. Dilek BATIBAY

İmzalar



## ÖZET

### MÜZİĞİN ÇOCUKLARDA VE YETİŞKİNLERDE UYANDIRDIĞI DUYGU DURUMLARININ BELİRLENMESİ VE İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ MÜZİKSEL YARATICILIK ALANINDA KULLANILMASI

Bu çalışma, müziğin çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırdığı duygu durumlarının belirlenmesi, bu duygu durumlarına yönelik benzerliklerin sorgulanması ve ilköğretim müzik dersi müziksel yaratıcılık alanına yönelik bir uygulama yapma düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacını; dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzerliğinin sorgulanması ve çocuklarda uyandırılan bu duygu durumlarının müzik dersinde yaratıcılık alanında kullanılması oluşturmaktadır.

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini sınamak amacıyla tarama modellerinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel verilerinin çözümlemesi için içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=31), Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=42), Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=50), Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=30) ve TED İstanbul Koleji 5. sınıf öğrencileri (n=42) oluşturmuştur.

Araştırmanın birinci uygulama aşamasında, çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirlemek amacıyla uzman görüşlerine dayanılarak bir müzik

albümü hazırlanmıştır. Albümde yer alan müzikler, yetişkinlere ve çocuklara dinletilerek uyandırdığı duygu durumlarının benzerliği sınanmıştır. İkinci aşamada ise, mutluluk duygu durumuna ait bir parça seçilerek, müzikal yaratıcılık alanında kullanılmasına yönelik örnek bir ders yapılmıştır. Bu ders kapsamında çocukların dinledikleri müzikten edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmada, yetişkin ve çocukların dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir işaret listesi kullanılmıştır. Bu listede ayrıca, cinsiyet, bölüm gibi kişisel bilgiler de toplanmıştır. Çocukların uygulama yapılan derse yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu ders kapsamında çocukların çizdikleri resimler de, içerik çözümlenmeleri yapılmak üzere birer veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Dinletilen eserler sınırlı sayıda öğrenci ve yetişkinde farklı duygu durumları yansıtırsa da, sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, gerek yetişkinlerle çocuklar arasında, gerekse farklı yetişkin grupları arasında ortak duygu durumlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, tüm eserler incelendiğinde E.Elgar'ın "Enigma: Andante", A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: III Sehr Bewegete Viertel", J.Brahms'ın "10 Numaralı Macar Dansı", A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: II Lebhaft Und Zart Beweg" adlı eserlerinin çocuklar ve yetişkinler üzerinde ortak duygu durumlarını görece olarak daha yüksek oranla uyandırdığı saptanmıştır.

2. Mutluluk duygu durumuna yönelik bir eserin araştırmacı tarafından seçilip, müzik dersi yaratıcılık alanında farklı bir öğrenci grubuna uygulanması sonucunda, araştırmanın bir önceki amacını destekler nitelikte benzer duygu durumlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda da olsa farklı duygu durumu ifade eden öğrenciler saptanmıştır. Bu durumun oluşturduğu çeşitlilikten yararlanılarak yapılan çözümlemede, öğrencilerin,

dinledikleri müzikteki duygu durumlarını farklı Şekilde ifade eden arkadaşlarını anladıkları ve yapılan bu etkinliği yararlı buldukları sonucuna varılmıştır.

3. Çocukların uygulanan derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu, ders sırasında yapılan bu etkinliği keyifli buldukları, etkinlik sırasında yaratıcılıklarının farkına vardıkları ve yaratıcılıklarını kullanabildikleri belirlenmiştir. Çocuklar, etkinlik sırasında müzikle duyguları arasında bir bağ kurabildikleri yönünde fikir beyan etmişler, ayrıca etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik, çocukların çoğunluğu tarafından, kendilerini ifade etme becerisini geliştirmeye sağladığı katkı bakımından yararlı bulunmuştur. Çocuklar etkinliğin, arkadaşlarının hissettiği duyguları anlamalarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkinliğin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mzik eğitimi, müzikal yaratıcılık, müzikal algı, duygu durumları, ilköğretim mzik dersi programı.

## **ABSTRACT**

### **DETERMINING THE EMOTIONAL STATES EVOKED IN CHILDREN AND ADULTS BY MUSIC AND USING THESE STATES IN THE FIELD OF MUSICAL CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL MUSIC LESSONS**

This study has been carried out to determine the emotional states evoked in children and adults by music and to search for the similarities concerning these emotional states and to practice in line with musical creativity in primary school music lessons.

The general aim of this study is to elaborate on the similarities of emotional responses in children and adults aroused by the music pieces they listen to and to use these responses in the sense of creativity in music lessons.

In this study quantitative and qualitative methods have been used. In order to test the quantitative data of the study, a general scanning model has been applied in the scanning models. A content analysis method has been used for the analysis of the quantitative data.

The sampling of this study has been created by the 4th year students (n=31) of the Psychological Counseling and Guidance Department, and the 4th year students (n=42) of Turkish Teaching Department and the 4th year students (n=50) of the Mathematics Teaching Department, and the 4th year students (n=30) of the Music Teaching Department Atatürk Education faculty of Marmara University, and the 5th year students of TED Istanbul College.

During the first application stage of the study, a music album was prepared with a view to determine the emotional responses of the children and the adults concerning the music they listened, based on the expert opinions. Adults and children listened to the music pieces included in the album and the similarities of the emotional responses were examined. In the

second stage, a sample lesson was performed aiming at using a selected musical piece to be used for musical creativity. During this lesson, the children were asked to express themselves by drawing pictures related to the music pieces. A notation list prepared by the researcher was used for the purpose of determining the emotional responses on the pieces the adults and the children listened to. Personal information such as sex and department was also gathered on the list. A questionnaire was used, which was developed by the researcher in order to determine the thoughts of the children about the sample lesson. The pictures drawn by the children during this lesson were each used as a data resource for the purpose of content analysis.

The results obtained in this study can be summarized as follows:

1. Although the music pieces listened to reflected different emotional responses of the limited number of students and adults, when assessed generally, it was observed that common emotional responses were emerged among both the adults and the children and among different adult groups. However, when we examined all pieces, we found out that “Enigma: Andante” of E.Elgar, “5 pieces for orchestra: III Sehr Bewegte Viertel” of A. Webern, No. 10 Hungarian Rhapsody” of J. Brahms, “5 pieces for orchestra: II Lebhaft Und Zart Beweg” of A.Webern aroused common emotional responses relatively at a higher rate on both the children and the adults.
2. As a conclusion of applying a piece of music selected by the researcher aiming at the emotional response to a different student group in terms of the creativity in music lessons, the research was observed to be intensified on the similar emotional responses that support the previous objective of the research. It was concluded in the analysis, which was made with the help of the diversity created in the above situation that the students understood their friends who expressed the emotional responses in a different way and they found that the activity was useful.

3. It was observed that the children's thoughts about the applied lesson were positive, and that they found the activity carried out during the lesson was enjoyable, and that they realized their creativity during the activity and could use it. During the activity, the children expressed their opinions in terms of the relations they found between the piece of music and their emotions; in addition, they stated that the activity helped them understand the relation between music and emotions. The activity was found helpful by most of the children with regard to its contribution to their ability to express themselves. The children also said that the activity helped them to understand the emotions their friends felt. Moreover, they expressed their opinions in line with the contribution of the activity to their creativity.

Key words: Music education, musical creativity, musical perception, emotional response, primary school music curriculum.

## ÖNSÖZ

Ülkemizde yapılan alışlagelmiş ilköğretim okulları müzik dersi ve bu ders içerisinde yapılan etkinlikler, çoğumuzun öğrencilik yıllarında bile gerek içerik gerekse yöntem açısından sorguladığı ve hep daha fazla şey beklediği bir ders olmuştur. Özellikle kitaba bağlı kalınarak yapılan ve sadece müfredat dahilindeki klasik öğretilerin gerçekleştirilebildiği müzik dersleri, öğrencilere direkt olarak katılabilecekleri ve bireysel yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri fırsatı sunmaktan uzak kalmıştır. Son yıllarda eğitim sistemimizde yapılan değişikliklerin en önemlisi olarak değerlendirilen öğrenci merkezli, yani yapılandırmacı eğitim felsefesinin, yukarıda bahsettiğimiz olumsuzlukları ve eksiklikleri minimum düzeye indirmeyi sağlayabilecek unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilik yıllarının temel taşı olarak nitelendirilen ilköğretim dönemi, öğrencilerin çevresinde olup bitenleri algılama, tanıma, değerlendirme ve işleme sürecindeki en önemli unsurdur. Bu dönemde yapılan tüm yaratıcı ve yenilikçi etkinlikler öğrencinin sadece okul hayatını değil, gelecekteki yaşamını da yakından etkileyebilecek özelliklere sahiptir. İlköğretim 5.sınıf Müzik dersi programının öğrenim alanlarından biri olan “Müziksel Yaratıcılık” öğrenim alanı da, öğrencilerin bireysel yaratıcılık ve üretme becerilerini, müzik yoluyla geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu öğrenim alanına yönelik bir kazanım olarak, öğrencilerin dinledikleri müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmesine dayalı etkinliklerin, müzik eğitimi sürecinde son derece önemli bir yer tutması, araştırmacıyı bu konuda çalışmaya sevk eden en önemli unsurdur.

Yapılan bu çalışma ile müzik eğitiminde yaratıcılığa verilen önemin artırılması, sağlanan bu farkındalık ile özellikle çocuk eğitimi ve gelişimine katkıda bulunulabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bu araştırma ile çocuk gelişimi ile müzik eğitimi arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olunabileceği, müzik eğitiminin çocuğun özellikle duygusal gelişimi kapsamında daha önemli bir yere sahip olabileceği savunulmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen

bulguların, müzik dersi programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yöntem ve teknik üretme konusuna katkıda bulunacağı, bunun da eğitimin kalitesini ve içerik zenginliğini arttıracacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın her aşaması ve her alanında başından sonuna kadar, alan bilgilerini, desteklerini, çok değerli vakitlerini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ'e, araştırmayla ilgili gerekli uygulamaları yapabilmem için gösterdikleri anlayış ve yardımlardan dolayı Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları ve PDR, Matematik, Türkçe Bölümleri 4.sınıf öğrencilerine, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ve 4.sınıf öğrencilerine, TED İstanbul Koleji müzik öğretmenlerine ve 5/A-C sınıfı öğrencilerine araştırmama gösterdikleri ilgi, anlayış ve sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmam süresince, her türlü manevi desteğin yanı sıra alan bilgisini de esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr.Duygu PİJİ'ye ve bu yoğun, zorlu süreçte sağladıkları destekten dolayı aileme en derin teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Bülent KÜÇÜK  
Nisan 2008, İstanbul

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa Nu.
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	5
1.2 Amaç.....	6
1.3 Önem.....	8
1.4 Varsayımlar.....	9
1.5 Sınırlılıklar.....	9
1.6 Tanımlar.....	10
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ALAN YAZIN.....</b>	<b>12</b>
2.1 Algı.....	12
2.1.1 Seçici Dikkat.....	13
2.1.1.1 Algısal Seçimi Etkileyen Uyarıcıyla İlgili Değişkenler.....	13
2.1.1.2 Algısal Seçimi Etkileyen Algılayıcıyla İlgili Değişkenler	13
2.1.2 Organizasyon (Örgütleme).....	14
2.2 Duygu ve Duygu Durumları.....	15
2.2.1 Duyguların Sınıflandırılması.....	15
2.3 Gelişim.....	17
2.3.1 Bedensel Gelişim.....	18

	Sayfa Nu.
2.3.2 Bilişsel Gelişim .....	18
2.3.3 Motor Gelişim .....	19
2.3.4 Dil Gelişimi.....	20
2.3.5 Duygusal Gelişim.....	20
2.3.6 Sosyal Gelişim.....	21
2.3.7 İlkokul Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Eğitim.....	22
2.3.8 Davranışları Sınıflamada Üç Yöntem.....	23
2.4 Yaratıcılık.....	24
2.5 Eğitim.....	25
2.5.1 Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	26
2.5.2 Sanat Eğitimi.....	28
2.5.3 Müzik Eğitimi.....	29
2.5.3.1 M.E.B. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı..	32
2.5.3.2 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı.....	33
2.5.3.2.1 Genel Amaçlar.....	33
2.5.3.2.2 Temel Beceriler Ve Değerler.....	34
2.5.3.2.3 Öğrenme Alanları.....	34
2.5.3.2.4 Kazanımlar.....	34
2.5.3.2.5 Etkinlikler.....	35
2.5.3.2.6 Açıklamalar.....	35
2.5.3.2.7 Müzik Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci.....	35
2.6 Eğitim Programı.....	36
2.6.1 Ölçme Değerlendirme.....	37
2.6.1.1 Mülakat / Görüşme.....	38
2.6.1.2 Öz Değerlendirme Ve Akran Değerlendirme.....	38
2.7 Öğrenme.....	39

	Sayfa Nu.
2.7.1 Öğrenmenin Özellikleri.....	40
2.7.2 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	41
2.7.2.1 Telaffuz Edilebilirlik.....	41
2.7.2.2 Algısal Ayırt Edilebilirlik.....	42
2.7.2.3 Anlamsal Çağrışım.....	42
2.7.2.4 Kavramsal Gruplandırma.....	42
2.8 Yapılandırmacılık.....	42
2.8.1 Yapılandırmacı Anlayışta Öğretmenin Rolü.....	45
2.8.2 Yapılandırmacılığa Dayalı Yöntemlerde Yararlanılan Öğretim Stratejileri.....	46
2.8.2.1 Buluş Yoluyla Öğrenme.....	46
2.8.2.2 Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretme.....	46
2.8.2.3 İşbirlikli Öğrenme.....	47
2.9 Eğitimde Resim-Müzik İlişkisi.....	47
2.10 İlgili Araştırmalar.....	49
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>57</b>
3.1 Araştırma Modeli.....	57
3.2 Çalışma Grubu .....	58
3.3 Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1 Müzik Albümü.....	59
3.3.2 Çocuk Resimleri.....	64
3.3.3 Derse İlişkin Değerlendirme.....	65
3.4 Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi.....	66

	Sayfa Nu.
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>69</b>
4.1 Dinletilen Müziklerin Çocuklarda Uyandırdığı Duygu Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.2 Dinletilen Müziğin Uyandırdığı Duygu Durumlarının Resim İle İfadesinin Müzik Dersi Yaratıcılık Alanında Kullanımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	74
4.3 Çocukların, Dinledikleri Müzikte Farklı Duygular Hisseden Arkadaşları ve Bunun Sebepleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.4 Çocukların Uygulanan Derse Yönelik Düşüncelerinin f ve % Analizi Sonuçları.....	78
<b>BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>81</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	81
5.2 Öneriler.....	85
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>87</b>
<b>EKLER</b>	<b>91</b>
<b>EK-1:</b> Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Semboller Ve Anlamları.....	92
<b>EK-2:</b> İlköğretim Müzik Dersi 5.Sınıf Kazanımları.....	94
<b>EK-3a:</b> Çocukların Dinledikleri Müziklere Yönelik Duygu Durumlarını Belirlemek Amacıyla Hazırlanan İşaret Listesi.....	96

<b>EK-3b:</b> Yetişkinlerin Dinledikleri Müziklere Yönelik Duygu Durumlarını Belirlemek Amacıyla Hazırlanan İşaret Listesi.....	98
<b>EK-4:</b> Çocukların Uygulamanın Yapıldığı Derse Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi İçin Hazırlanan Anket Formu.....	100
<b>EK-5:</b> Örnek Ders Planı.....	102
<b>EK-6:</b> Örnek Resim 1 (B.Ç.).....	104
<b>EK-7:</b> Örnek Resim 2 (B.E.).....	106
<b>EK-8:</b> Örnek Resim 3 (H.K.N.).....	108
<b>EK-9:</b> Örnek Resim 4 (A.Ç.).....	110
<b>EK-10:</b> Örnek Resim 5 (E.E.).....	112
<b>EK-11:</b> Örnek Resim 6 (K.E.).....	114
<b>EK-12:</b> Örnek Resim 7 (C.I.).....	116

## TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa Nu.

<b>Tablo 1:</b> Müzik Listesine Yönelik Başvurulan Uzman Görüşü İçin Yapılan Yüzde Frekans Analizi Sonuçları.....	61
<b>Tablo 2:</b> P.I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları...	70
<b>Tablo 3:</b> E.Elgar'ın "Enigma: Andante" Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları....	71
<b>Tablo 4:</b> A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: III Sehr Bewegte Viertel" Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi.....	71
<b>Tablo 5:</b> K.Penderecki'nin "Aria" Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi.....	72
<b>Tablo 6:</b> J.Brahms'ın "10 Numaralı Macar Dansı" Adlı Parçasının Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi.....	73
<b>Tablo 7:</b> A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: II Lebhaft Und Zart Beweg" Adlı Parçasının Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi.....	73
<b>Tablo 8:</b> Çocukların, Dinledikleri Müzikteki Duygu Durumlarına Yönelik Çizdikleri Resimlerin İçerdiği Duygu Durumları Bakımından f ve % Analizi Sonuçları	75
<b>Tablo 9:</b> Farklı Duygu Durumlarına Ayrılan Resimlerin İfade Biçimlerine Yönelik frekans Analizi.....	76
<b>Tablo 10:</b> Çocukların Uygulanan Derse Yönelik Düşüncelerinin Yüzde ve Frekans Analizi.....	79

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İnsan hayatı boyunca yaşamın önemli bir parçası olan eğitim ve bu eğitim sürecinde edinilen kazanımların, gerek bireysel, gerek toplumsal gerekse kültürel bilgi birikiminin altyapısını oluşturma açısından ne derece önemli olduğu, günümüz dünyasında çok daha belirginleşmiştir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitimde var olan yöntem ve metotların eksiklerini saptamanın yanında, teknolojik, ekolojik ve siyasi açıdan hızla değişen dünyaya daha uygun eğitim felsefeleri kazandırmayı konu edinmiştir. Eğitim alanında yapılan bu araştırmalar, farklı alanlardaki ulusal gereksinimlere ve kültürel yapıya uygun nitelikli eleman yetiştirmede uygulanacak program ve yöntemleri belirlemekte etkili olup, bu süreç sonunda elde edilen kazanımlar, uluslararası düzeyde bilgi alışverişinin, kültürel iletişimin ve bilimsel çalışmaların işlevselliğini de etkilemektedir.

Toplum bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarını yeni durumlara uygulamaktadır. Bilgi toplumu söylemi yeni durumlara uyum sağlamak için ortaya atılan mekanizmalardan biridir; toplumun yenileşmesi ve bu yenileşmesinin yaygınlaşmasını sağlamak içindir. Son beş yıldır, eğitime olan etkilerin uygulamaya dönüşmesi için hemen hemen bütün ülkelerde bir yeniden yapılanma arayışı ve çabası olduğu gözlenmektedir. Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında, bir yandan o politikanın oluştuğu çevre, ülke koşulları ve bağlamın girdileri göz önüne alınırken, bir yandan da uluslararası ölçütler ve standartlardan yararlanılan bir sentezlemeye gidildiği anlaşılmaktadır. Tam bu noktada uluslararası kurum ve kuruluşların dikkatle temel aldığı stratejilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Yaşam boyu öğrenme, okur-yazarlık kavramının genişletilmesi ve yeniden tanımlanması, başarısızlığı engelleme, ortamların çeşitlenmesi, eğitimin içeriği, esneklik ve akışkanlık, bütünleşik ya da bileşik programlar, vb...(Aşkar, 2004).

Özellikle Avrupa Birliği'ne uyum süreci çerçevesinde son yıllarda eğitim alanında yapılan reformlar, kültürel birikimin evrensel kültüre entegrasyonu ve eğitimci kalitesi yeterliliğinin tam olarak göze alınmaması nedeniyle beklenen yapılanmadan uzak kalmıştır. Küreselleşme yolunda her gün yeni bir ilerlemenin yaşandığı dünyamızda, eğitim sistemini bu çağa uygun modernize edebilmek, etkili bir planlama ve bu planlamaya yönelik uygulamalarla gerçekleştirilen dinamik bir eğitim programıyla gerçekleşebilir.

Bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmeler, eğitim programlarının statik değil dinamik olmasını gerektirmekte, bu nedenle eğitimde program geliştirme etkinlikleri önem kazanmaktadır (Gürsel ve Hesapçıoğlu, 2005).

MEB tarafından ilköğretim programlarının yapılandırmacılık anlayışı ile kurgulanması ve 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya konulması kuşkusuz önemli bir gelişmedir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık, ülkemiz ve eğitim sistemimiz için yeni bir devrim olarak algılanabilir.

Dünya'daki gelişmelere paralel olarak, Türkiye de yeni öğretim programlarında, içinde bulunduğumuz çağ, "bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ" olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler "bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme" olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin dünyada belirtilen becerilerle paralellik taşıdığı gözlenmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2007).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek için gerçekleştirilen uygulamalar içinde müziğin ve müzik eğitiminin de önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Gelişmiş ülkelerde müzik başlı başına bir eğitim alanı ve aracı olarak algılanmaktadır. Müzik derslerinde temel amaç bireyin yaratıcılığını arttırmak ve geliştirmektir. Bu amaçla müzik dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmekte, onların mümkün olduğunca katılımcı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmalarda çağın müzikal zenginliğini aktaracak çeşitli tür ve stillerde müzikler yer almaktadır. Değişik müzik eğitim metotları farklı yollardan müziği öğretmekle beraber, hepsi müziği çocuğun yaşamının vazgeçilmez bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Bütün metotlar çocuk gelişimini göz önünde tutarak, müzik yaşantıları sağlamak yoluyla müziği öğretmektedirler. Günümüzde müzik eğitimi, ulusların birbirlerinin kültürlerini tanıması ve bu yolla karşılıklı bir anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesinde en önemli araç olarak görülmektedir (YÖK,2008).

Müzik eğitiminin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde başlı başına bir eğitim alanı ve aracı olarak algılanmasına kıyasla ülkemizde verilen müzik eğitiminin niteliğinin bu boyuttan uzak kaldığı düşünülmektedir. Müzik, erken yaştan itibaren çocuğun gelişiminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun çevresini tanıma ve anlama, insanlarla iletişim, öğrenme ve gelişim süreçlerinde müzik hep vardır. Müziğin, özellikle yaratıcılık alanında çocuk için ne kadar önemli olduğu, ayrıca yaratıcılığın yine çocuk gelişiminde ne büyük bir yer tuttuğu da, özellikle eğitimleri ekolleşmiş ülkelerde belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır.

Müziğin, insan üzerinde yarattığı duygusal etkinin yorumu üzerine yapılan araştırmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmaların çoğu, çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere karşı olan tepkilerinin birbiri arasındaki tutarlılığı belirleme üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, Dolgin ve Adelson 1990 yılında yaptıkları araştırmada, dört yaş çocukların büyük bir çoğunluğunun dinledikleri müziklerdeki mutlu, üzgün, korku ve öfke duygularını tanımlayabildiklerini saptamışlardır (Nawrot, 2003).

Bir başka araştırmada ise Kastner ve Crowder üç yaş çocukların majör ve minör akorlarla pozitif (mutlu) ve negatif (üzgün, kızgın) duygu durumu simgeleyen insan yüzlerini eşleştirmede yetişkinlerle yakın bir oran yakaladıklarını vurgulamıştır. Gregory ise 1996 yılında yaptığı araştırmada, çocukların dinledikleri müziklerde öfke ve korku duygu durumunu karıştırdıklarını belirlemiştir. Yapılan bu araştırma, öfke ve korku duygu durumlarının karıştırılmasının dikkate değer bir konu olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte bu durum, bestecinin öfke duygu durumunu ifade edişinin, dinleyicide korku duygu durumu oluşmasına yol açacak bir reaksiyona neden olduğu şeklinde de değerlendirilebilir (Nawrot, 2003).

Heftner (1977), Avusturya'daki bir rehabilitasyon merkezinde yaptığı araştırmalar sonucunda, fon müziği ile güdümsüz olarak resim yapma sırasında, insan kişiliğinin gizil güçlerinden yararlanılabileceğini, bilinçaltı duyguların resim aracılığı ile sözle anlatım öncesi bir serbestliğe kavuşturulabileceğini, sonra duygusal yaşantıların bireyin kendince psikolojik danışma süreci içinde sözel anlatımlara dönüştürülebileceğini ortaya koymuştur (Bilkan, 1998, s.29).

Bu araştırmalara yönelik örnekler çoğaltılabilir. Ancak aynı konuda ülkemizde yapılan araştırmaların sayısının yok denecek kadar az olması, araştırmacıyı bu konuda çalışmaya sevk eden en önemli unsurdur. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılacak bu tür bir çalışmanın, müzik ve yaratıcılık ilişkisine yönelik önemli bir veri sağlayacağı düşünölmüştür.

M.E.B tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan programın olumlu yönlerinin yanında, henüz yeni bir program olması nedeniyle özellikle uygulama alanı için yeterli düzeyde materyalin bulunmadığı düşünölmektedir. Programa ilişkin tespit edilen olumsuzluklar problem durumunda açıklanmıştır.

## 1.1 PROBLEM DURUMU

İlköğretim Müzik Dersi Programı'nın temel beceriler bölümünde yer alan müziksel yaratıcılık konusu, var olan müzik dersi etkinliklerinin bu alana yönelik yeterli uygulama örnekleri yaratamaması nedeniyle tam olarak işlenememektedir. İlköğretim çağındaki bir çocuk, somut düşünme döneminde olup, daha çok duyu organları yoluyla gözlem ve deneyime dayalı olarak bilgi edinir ve yargıya varır. Bu nedenle ilkokul dönemindeki çocuklara duyu organlarını kullanacakları ve yaparak, yaşayarak öğrenme olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca her çocuğun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının bireysel farklılık gösterdiği gerçeği göz önünde bulundurularak, müzik dersinde bu yetenekleri geliştirici uygulamalara yer verilmeli ve karşılıklı etkileşimlerle özellikle duyuşsal alandaki gelişim de desteklenmelidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulu beşinci sınıfların da bulunduğu birinci kademe programında, haftalık toplam 30 saat dersin yalnızca iki saati Müzik dersine ayrılmıştır. Ayrıca bu derslerde de sınıf öğretmenlerinin çoğu Müzik dersi yerine Matematik, Fen bilgisi gibi derslerdeki eksiklikleri gidermeye çalışmaktadır. Çocuğun müzikal gelişim ihtiyaçlarına, müzik eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle cevap veremeyen öğretmenler, ezbere dayalı şarkı öğretimleri ile müzik dersleri yapmaktadırlar (Yağcı, 1995, s.28). Bu şekilde işlenen müzik dersinin, çocukların kendini ifade edebilme becerisini geliştirmede çok yetersiz kaldığı, ayrıca öğrenme, algılama ile doğrudan ilişkisi bulunan bireysel farklılıklara yönelik ihtiyaçların karşılanamaması da eğitim sistemine bağlı amaçların sağlıklı gerçekleşmesinin önündeki en önemli engellerden biridir.

Bu araştırmada, 2006–2007 M.E.B Müzik dersi müfredatında amaçlanan,

- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkan tanımak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,

- Müzik yoluyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek alanlarına yönelik bir çalışma yapılmak istenmiştir.

Çocukların ve yetişkinlerin yaratıcılıklarını müzik aracılığıyla ortaya koyma şekillerinin birbiri ile ilişkili olabileceği düşüncesinden hareketle, bu araştırmada, bireyde ortaya çıkan duygu durumlarının ifadesinde yaş döneminin etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere benzer anlamları (duygu durumları) yükleyip yüklemediklerinin bilinmemesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Ayrıca, yetişkin ve özelde yetişkin olarak Müzik, Türkçe, Matematik öğretmeni adaylarının ve PDR bölümü öğrencilerinin dinledikleri müziklere yönelik olarak hissettikleri duygu durumlarının, çocukların hissettikleri duygu durumlarıyla benzerlik gösterip göstermediğinin bilinmemesi araştırmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarının, müzik derslerinde de etkili olarak kullanımının ve öğrencilerin bu kullanıma yönelik duygu ve düşüncelerinin bilinmemesi de araştırmanın diğer problemini oluşturmaktadır.

## **1.2 AMAÇ**

Bu araştırmanın genel amacını; dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzerliğinin sorgulanması ve çocuklarda uyandırılan bu duygu durumlarının müzik dersinde yaratıcılık alanında kullanılması oluşturmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

**1. Dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzeşmesine yönelik amaçlar**

1.1. I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

1.2. E.Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

1.3. A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewegte Viertel" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

1.4. K.Penderecki'nin "Aria" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

1.5. J.Brahms'ın "10 numaralı Macar Dansı" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

1.6. A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

**2. Dinletilen müziğin uyandırdığı duygu durumlarının resim ile ifadesinin müzik dersi yaratıcılık alanında kullanımına yönelik amaçlar.**

2.1. Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumları nelerdir?

2.2. Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumlarının ifade edilmesindeki unsurlar nelerdir?

2.3. Çocukların, dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşları ve bunun sebepleri hakkındaki görüşleri ne şekildedir?

2.4. Çocukların uygulanan derse yönelik düşünceleri nelerdir?

### 1.3 ÖNEM

Bu araştırmada, dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının sorgulanması ve ilköğretim okullarında müzik dersi alan çocukların müziksel yaratıcılık öğrenim alanı kapsamında, dinledikleri müziklerdeki duygu durumlarını resim çizme aracılığıyla ifade etmeleri amaçlanmıştır. İnsan yaşamının farklı iki döneminin algısal ve dışavurumsal boyutlarının müziğin uyandırdığı duygu durumları açısından incelenmesinin, yetişkin ve çocukların bu duygu durumlarını algılama sürecinin gelişiminin incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca yine bu araştırmada, bireyde ortaya çıkan duygu durumlarının ifadesinde yaş döneminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu amaca ilişkin elde ettiği verilerin, çocuk ve yetişkinlerin müziğe olan tepkilerinin karşılaştırılması ve olası farklılıkların dinletilen müziğin duygusal özellikleri açısından incelenmesine de katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucu elde edilecek verilerin; müzik derslerinde kullanılabilecek bir müzik albümü oluşturmada, bu derslerde dinletilen müziklerin ise resim çizme aracılığıyla çocukların yaratıcılık ve duygu durumlarını tanımları, ifade etmelerine katkısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu uygulama ile müzik eğitiminde yaratıcılığa verilen önemin artırılması, sağlanan bu farkındalık ile özellikle çocuk eğitimi ve gelişimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile çocuk gelişimi ile müzik eğitimi arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olunabileceği, müzik eğitiminin çocuğun özellikle duygusal gelişimi kapsamında daha önemli bir yere sahip olabileceği savunulmaktadır.

Çalışmada, İlköğretim 5.sınıf Müzik Dersi Programı'nda yer alan "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanının "Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder" kazanımına (Bkz.EK 2) yönelik uygulama örneği geliştirilmek istenmektedir. Bu amaca yönelik olarak da uzman görüşüne dayanılarak hazırlanan ve temel üç duygu durumunu temsil ettiği düşünülen klasik müzik eserlerinden hazırlanan müziklerin çocuklarda uyandırdığı duygu durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın, çocukların dinletilen müzikleri duygusal olarak

anlamlandırmalarında, temel üç duygu durumunu müzik aracılığıyla hissetmelerine ve yine dinledikleri müzikler yoluyla duygu durumlarını kavramsallaştırmalarına katkıda bulunacağı ve yapılandırmacılık anlayışında olduğu gibi, çocuğun belirli duyguları daha önceki beceri ve yaşantı süzgecinden geçirip yeniden yorumlaması ve kendi zihninde tasavvur etmesi amaçlanmaktadır.

Ayrıca yine bu araştırma ile 5. sınıf müzik dersi programında yer alan “dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder” kazanımına yönelik olarak örnek uygulamalar yapılabileceği ve bir müzik albümü oluşturulabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, müzik dersi programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yöntem ve teknik üretme konusuna katkıda bulunacağı, bunun da eğitimin kalitesini ve içerik zenginliğini arttıracacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmanın bu alanda yapılmış ilk çalışma olması nedeniyle, literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.8 VARSAYIMLAR**

1. Dinletilmek üzere seçilen müzikler uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmış olup, bireyde üç duygu durumundan en az birini uyandırdığı kabul edilmiştir.
2. Uygulamaya katılan yetişkin ve çocuklar, veri toplama araçlarına samimi ve içten bir şekilde cevap vermişlerdir.

## **1.5 SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. 2007–2008 İlköğretim Okulları 5. sınıf Müzik dersi müfredatı ile,

2. TED İstanbul Koleji, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle,

3. M.E.B İlköğretim 5.sınıf Müzik Dersi öğrenme alanının açıklamalar kısmında yer alan “Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmelidir” ibaresinden hareketle, bestecilerin enstrümantal eserlerini içeren ve araştırmacı tarafından oluşturulan müzik albümü ile,

4. Duygu durumlarından “mutluluk”, “üzüntü” ve “korku” duyguları ile,

5. Duygu durumlarının ifade edilmesi için kullanılacak resim çizme uygulaması ile sınırlıdır.

## 1.6 TANIMLAR

**Duygu Durumları:** Bu çalışmada duygu durumları Ekman’ın duygu sınıflamasında yer alan üç temel duygu durumundan, mutluluk, üzüntü ve korku duygu durumlarını ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

**Mutluluk:** Coşku, sevinç, eğlenme, gurur, hoşnutluk duygularını içeren duygu durumudur. (Goleman, 2003, s.359).

**Üzüntü:** Acı, kader, kasvet, melankoli, umutsuzluk duygularını içeren duygu durumudur (Goleman, 2003, s.359).

**Korku:** Kaygı, ürkme ve dehşet duygularını içeren duygu durumudur. (Goleman, 2003, s.359).

**Dinletilen Müzikler:** Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmak üzere uzman görüşüne dayanılarak hazırlanan ve üç duygu durumunu yansıttığı düşünülen klasik müzik eserleridir.

**Yetişkinler:** Belirli bir geçmiş yaşantı birikimine sahip, önlerine çıkan bilgiyi bu deneyimlerinin ışığında sorgulayan ve değerlendiren, günlük yaşamlarında karşılaştıkları

sorunlara çözüm arayan, bağımsız ve özerk kişilere yetişkin denir (Baltaş, 2008). Bu tanımdan hareketle, araştırmada yetişkin terimi Türkçe Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü dördüncü sınıf öğrencileri için kullanılmıştır.

**Çocuklar:** Araştırmada yer alan İlköğretim okulları beşinci sınıf öğrencileridir.

**Karışık duygu durumu:** Mutluluk, üzüntü ve korku duygu durumundan en az iki tanesini barındıran duygu durumudur.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ve problem ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 ALGI

İnsan vücudundaki alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayıp sinirsel enerjiye çevirmesiyle duyu oluşur. Bu sinirsel enerjinin beyinde işlenmesi sürecine algılama, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürüne ise algı adı verilir. Algı, duyudan farklıdır. Algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır. (Cüceloğlu, 1992, s.118,119).

Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için öncelikle bireyin, o uyararla ilgili bilgilerinin olması gerekir. Eğer birey karşılaştığı uyarana ilişkin hiçbir bilgiye sahip değilse, uyarıcıya anlam vermesi olanaksızdır. Algı büyük ölçüde geçmiş yaşantılara dayalıdır. Algıyı etkileyen bir başka etken de beklentilerdir. Örneğin; öğrenciler çalışacakları materyalin zor olduğunu düşünüyorlarsa, materyali büyük bir olasılıkla zor bulacaklardır. Beklentiler bir olay ya da objeye hazır olmayı etkiler. Algılama “bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörlerden etkilenir” (Senemoğlu, 1997, s. 297). Bu durumda dikkat ve algı süreçleriyle kısa süreli belleğe giren bilgi, gerçeğin aynısı değildir, bireyin öznel bilgileri, gerçeği yorumlamadaki beklentileriyle algılanan kendi gerçeğidir (Eggen ve Kauchak 1992, Koptagel 1984). Algı sayesinde insanın zihninde kendisi ve mevcut çevresi hakkında bir resim oluşur. Bu resimde de ifade edildiği gibi algı iç ve dış

olmak üzere ikiye ayrılır. İç algı, kişinin kendisi ile ilgili, dış algı ise çevresindeki insanlar ve nesnelere hakkında bilgi almasının şekli ve türüdür (İkizler, Karagözoğlu, 1997, s.10 akt. Sökezoğlu, 2003, s.13).

Algılamada iki önemli süreç bulunur. Bunlardan ilki seçici dikkat, diğeri de organizasyondur.

### **2.1.1 Seçici Dikkat**

Beynimizin giren duyu verilerini işleyerek anlamlı bir algı oluşturma kapasitesi son derece sınırlıdır. Bu nedenle beyin, belirli değişkenlerin etkisi altında sürekli seçerek algılar. Seçme olayı, algılama olayının en belirgin özelliklerinden biridir. Algısal seçimi etkileyen değişkenler, algılanan uyarıcıyla ilgili özellikler ve algılayan bireyle ilgili özellikler olarak iki temel grupta toplanabilir (Cüceloğlu, 1992, s.122).

#### **2.1.1.1 Algısal Seçimi Etkileyen Uyarıcıyla İlgili Değişkenler**

Dış dünyadaki uyarıcılar, belirli bazı özelliklerine göre dikkatimizi çeker ve hemen algılanırlar. Bu özelliklerden en başta geleni uyarıcının değişkenliğidir. Değişiklik gösteren uyarıcı hemen dikkati çeker. Uyarıcının büyüklüğü ve şiddeti de dikkati etkiler. Parlak renkler, yüksek sesler, şiddetli acı, kuvvetli koku hemen dikkatimizi çeker.

#### **2.1.1.2 Algısal Seçimi Etkileyen Algılayıcıyla İlgili Değişkenler**

İçinde bulunduğumuz durumla ilgili beklentilerimiz, o durumda bulunan uyarıcılardan hangisini seçeceğimizi önemli ölçüde etkiler. İlgiler ve o anda içinde bulunulan gereksinimler algısal seçimi etkiler.

### 2.1.2 Organizasyon (Örgütlenme)

Beynimiz, gelen duyuşal verileri sürekli işler ve son derece karmaşık süreçler sonunda bir algısal ürüne ulaşır. Bu ürün (algı), kendisini oluşturan duyuşal girdilerin toplamından daha fazla bir anlam ifade eder. Bazı organizasyon kuralları –gestalt ilkeleri- algılamamızı etkiler. Bu kurallardan şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, devamlılık, yakınlık ve benzerlik kuralları algılamada önemli yer tutar (Cüceloğlu, 1992, s.123).

Gestalt psikolojide açıklandığı gibi birey, kendine gelen çevresel uyarıcıları parçalar halinde değil tam, doğru ve bütünler halinde algılama eğilimindedir (Schunk, 1991; akt. Senemoğlu, 2005, s.293). Örneğin, kesik çizgileri görsel olarak tamamlama, duyduğu yanlış ya da eksik sözcüğu düzelterek, boşluğu doldurarak algılama eğilimindedir. Ayrıca birey, odaklaştığı uyarıcıyı algılayıp, diğerlerini eler. Öğrencinin hedefle ilgili olmayan bu uyarıcıları eleyebilmesi ve seçerek algılayabilmesi için öğretme-öğrenme ortamındaki hedef davranışa yöneltilici uyarıcılar buna göre düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2005, s.293).

Algılamalarımızın büyük bir çoğunluğu, algısal beklentilerimizin etkisi altındadır. Deneyimlerimize dayanarak hem nesnel, hem de sosyal çevremizle ilgili birçok beklentiler geliştiririz. Bu beklentiler de daha sonraki algılamalarımızı sürekli etkiler (Cüceloğlu, 1992, s.132).

Bireye gelen çevresel uyarıcılar, doğrudan saf bir şekilde algılanmaz. Algılama, bireyin zihinsel kuruluğu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenir. Bu durumda işleyen bellekteki bilgi, “objektif gerçek” değil, “algılanan gerçek”tir. Yani, öğrenci yukarıdaki açıklamaları yanlış bir şekilde yorumlamışsa, işleyen belleğindeki bilgi geçersiz bilgi olacak, daha sonra bu yanlış bilgiyi uzun süreli belleğine aktardığına da geçersiz bilgiyi depolamış olacaktır. Kavramsal bir bilgiyi yanlış anlamlandırıp yanlış şemalar oluşturmak, sonradan düzeltilme zorluğu açısından bir öğrenci için zor bir durumdur. Bu nedenle, başlangıçtaki öğrenmelerin doğru olması, şemaların doğru

oluşturulması, sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde kolaylaştıracak ve yanlış anlamaları önleyecektir (Senemoğlu, 2005, s.293).

## **2.2 DUYGU VE DUYGU DURUMLARI**

Goleman (2003, s.359) duyguyu, “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” olarak tanımlamaktadır. Duygularımız, hayatımıza yön veren ve insan yaşamını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bir tehlike karşısında, acı kayıplarda, hedefe doğru ilerlemede, evlenme, aile kurma gibi kararlarda duygular yol gösterici olmaktadır. Her duygu bizi hareket etmeye hazırlar (Goleman, 2003, s.17,18,20).

Duygular, insan enerjisinin güçlü bir kaynağıdır, yaratıcı yönün ortaya çıkmasını, güvenilir ilişkiler kurulmasını sağlarlar. Yaşamda duygular sayesinde, motivasyon, geribildirim, kişisel güç, yenilik ve etki var olmaktadır. Duygular sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper, Sawaf, 2000, s.xii-xiv).

Paul Ekman, belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk), dünyanın çeşitli bölgelerinden sinema ve televizyonla karşılaşmamış olduğu tahmin edilen ve okuma yazma bilmeyen insanlar tarafından tanınmasının, bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Ekman, çeşitli ifadeleri tam olarak yansıtan yüz fotoğraflarını insanlara göstermiş ve bu insanların aynı temel duyguları tanıdığını saptamıştır (Goleman, 2003, s.360).

### **2.2.1 Duyguların Sınıflandırılması**

Goleman (2003, s.359-360), bazı kuramcılara göre temel duygu kümeleri olduğunu ve bu duygu kümelerinin aşağıdaki gibi sıralandığını savunmaktadır:

*Öfke*, hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve en uç noktada patolojik nefret ve şiddeti beraberinde getirmektedir.

*Üzüntü*, acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk gibi duygularla ifade edilmektedir.

*Korku*, kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet duygularını ifade etmektedir.

*Zevk*, mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, heyecan, aşırı zindelik gibi hislerle açıklanmaktadır.

*Sevgi*, kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet duygularını açıklamaktadır.

*Şaşkınlık*, şok, hayret, afallama, merak duygularını belirtmektedir.

*İğrenme*, hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma duygularıyla anlatılmaktadır.

*Utanç*, suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile duygularını ifade etmektedir.

Watson 1919'da ortaya koyduğu teorisinde, insanlarda doğuştan getirdikleri üç çeşit duygunun var olduğunu öne sürmüştür. Bunlar, korku, öfke ve sevgi duygularıdır, bu duyguları belirleyen davranışlar da doğuştan gelmektedir ve evrenseldir. Ancak bu üç tür duygu durumu dışındaki bütün duygular koşullanma yoluyla kazanılır (Aydın, 1997, s.81).

Izar (1977,1979; akt. Papalia & Olds, 1988, s.405 )'a göre, bireylerin ve türlerin devamı için on temel duygu önemlidir. Bu duygular; ilgi-heyecan, mutluluk, şaşkınlık, stres-acı, öfke, iğrenme, memnuniyet, korku, utanma ve suçtur. Bu duyguların oluşması için, nörolojik aktivite, öznel duygu ve ifade etme olmak üzere üç etken gerekmektedir. Çünkü temelde, on

duygu birbirleri ile etkileşim halindedirler ve büyük bir duygu havuzu oluştururlar. Bu duygular temelde kişiler için ve davranışı motive etmek için hizmet ederler.

Plutchik (1980; akt. Papalia & Olds, 1988, s.405)'e göre, duygular sekiz temel kategoriden oluşmaktadır: Korku, öfke, neşe, üzüntü, kabul etme, iğrenme, beklenti ve şaşkınlık. Plutchik, ayrıca duyguları hem yaşam için uyarlanabilir görmekte, hem de daha karmaşık duyguların üretimi için birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını düşünmektedir.

### **2.3 GELİŞİM**

İnsanların doğumla beraber bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gösterdikleri değişiklikler birbirini izleyerek ve birbiri üzerine eklenerek gelişim sürecini oluşturur. Gelişim, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel yönden düzenli bir biçimde değişmesi, vücut organlarının kendilerinden beklenen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir (Fidan ve Erden, 1991, s.134). Söz konusu değişiklikler fizyolojik ve psikolojik boyuttaki süreçlerin tümünü kapsamaktadır.

Gelişimin kendine has yasaları ve özellikleri vardır:

- a) Gelişim sürekli bir oluşumdur.
- b) Gelişim bazı dönemlere göre farklılık gösterir.
- c) Yetenek ve becerilerin gelişimi belli bir sıra takip eder. Örneğin, çocuk bir nesneyi almak istediğinde, önce bütün vücuduyla, sonra kolunu uzatarak daha sonra avuçlayarak ve en sonunda da baş ve işaret parmağını kullanarak yakalar.
- d) İç ve dış faktörler gelişimde rol oynamaktadır. Kalıtım, sağlık durumu ve duygusal durum gibi iç faktörler gelişimde etkili olabildiği gibi, beslenme ve iklim koşulları da gelişimi etkilemektedir.

e) Çocuğun düşünce boyutunda gerçekleşen gelişimi, onun duygusal ve sosyal gelişimini etkilerken, duygusal gelişim de hem çocuğun sosyalleşmesini hem de zihinsel becerilerini etkileyebilmektedir (Aydın, 1997, s.5).

Çocuk gelişimi genel anlamda, bedensel gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim açısından değerlendirilebilir.

### **2.3.1 Bedensel Gelişim**

Çocuğun gelişimini bir bütün olarak kavrayabilmek için psikolojik olduğu kadar fizyolojik gelişimi de bilmek gerekir. Çünkü bedensel gelişim, çocuğun davranışını hem doğrudan, hem de dolaylı olarak etkiler. Doğrudan etkiler, çünkü bedensel gelişim, çocuğun neler yapabileceğini belirler. Dolaylı olarak etkiler, çünkü çocuğun kendine ve diğerlerine karşı tutumu bedensel gelişiminin de etkisi altındadır. Bu tutumlar çocuğun gösterdiği uyumlara yansır (Yavuzer, 2000).

### **2.3.2 Bilişsel Gelişim**

Bilişsel Alan, çocukların çevrelerini, dünyayı tanıma, algılama, anlama-öğrenme becerileri ve düşünme özellikleri ile ilişkili bir süreçtir. Çocukların düşünme yetenekleri konusunda gözlem ve araştırmalar yaparak inceleyen Jean Piaget'in Bilişsel Kuramı en kapsamlı ve etkili yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Aydın, 1997, s.23).

Piaget ve arkadaşları, çocuğun doğumdan ergenliğe kadar olan bilişsel (cognitive) gelişmesini ayrıntılı araştırmalarla incelemişler ve bazı kavramlarla algıların doğuştan itibaren kazanılmış olabileceğini belirlemişlerdir. Piaget, bebeklik döneminde çocukların, objelerin devamlı olduklarını, değişmezliklerini bile düşünemezken, zamanla biçim ve büyüklük kavramlarını tanımaya başladıklarını söylemektedir (Yavuzer, 2000).

Biliş sözcüğü, dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir ve şu süreçleri kapsar:

**Algılama:** Gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.

**Bellek:** Algılanan bilginin bulup getirilmesi ve depo edilmesidir.

**Muhakeme:** Bilgiyi belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanabilmedir.

**Düşünme:** Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.

**Kavrama:** Bilginin iki ya da daha fazla kısımları arasındaki ilişkileri tanıyabilmedir (Yavuzer, 2000).

Piaget'in dışında Heinz Werner ve Jerome Bruner'in kuramları, bilginin veya bilişsel gelişimin kazanılması sürecinde bazı temel kabulleri içerir (Aydın, 1997, s.23). Bu kabuller şunlardır:

1. Bilgi edinme süreci tepkide bulunabilen bir çevre ortamında aktif öğrenmeyi içerir.
2. Gelişimi büyük ölçüde çevredeki uyaranlarla ilişkili ilkel, refleks tepkiler, bu tepkilerin gelişerek temsil edilişi ve soyutlanması takip eder.
3. Gelişim bir sonraki aşamayı destekleyen ve takip eden hiyerarşik aşamalarla gerçekleşirken, aynı zamanda bir önceki aşamalarla da bağımlı bir süreçtir.
4. Davranışın belirli biyolojik temelleri vardır ve bu durum uygun çevre uyarısına maruz kalmadıkça ortaya çıkmaz.

### 2.3.3 Motor Gelişim

Hareket anlamına gelen motor gelişimde belirgin aşamalar vardır. Örneğin, bebek tek başına oturmadan önce başını kaldırmayı, emeklemeden önce de oturmayı öğrenir. Bu gelişim biçimi her çocuk için geçerlidir. Hemen her çocuk normal koşullarda bu gelişim aşamalarından aynı yaşlarda geçer (Yavuzer, 2000).

Araştırmalar, motor gelişimin en az üç genel kurala göre gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Yavuzer, 2000):

1. Cephalocaudal Gelişim (Baştan ayağa doğru gelişim): Bu gelişim kuralına göre, baştaki motor kontrol, bedenın aşağı kısmındaki kaslara oranla daha güçlüdür. motor kontrolün evrimi, önce baş, sonra omuzlar ve kollar ve nihayet bacaklar ve ayaklar şeklinde gerçekleşir.

2. Proximodistal Gelişim (Merkezden dışa doğru gelişim): Bu gelişimin anlamı, motor yeteneğin merkezi bir eksenden başlayarak bedenın uç kısımlarına doğru gerçekleşmesidir. Beden ve omuz hareketleri, bağımsız kol hareketlerinden önce görülür; ellerin kontrolü parmakların kontrolünden önce gelir.

3. Bütünden Özel Hareket Gelişimine Geçiş: Başlangıçta bebeğin ilk hareketleri bütünsel ve farklılaşmamıştır. Bebeğin özel tepkide bulunabilme yeteneğinin zamanla başladığı görülür.

#### **2.3.4 Dil Gelişimi**

Dil yeteneğinin gelişimi de, diğer gelişim yüzlerinde olduğu gibi düzenli bir sıra izler. Çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi araştırmaları, konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde hemen tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Çocukların hemen hepsi ilk sözcüklerini ortamla olarak 12-18 ay dolaylarında söylerler; dört yaşına geldiklerinde ise iyi düzenlenmiş cümleler kurarlar, hatta zaman zaman düşüncelerini sürpriz sayılabacak kadar karmaşık cümlelerle ifade edebilirler (Yavuzer, 2000).

#### **2.3.5 Duygusal Gelişim**

İnsanların duygularını inceleme yaklaşımları dolaylı ve sınırlı bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Gözlem, bireysel açıklamalar veya sempatik sistemin faaliyetlerinin tespiti, duyguların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Aydın 1997, s.77).

Bebek bazı duygusal davranış biçimleriyle birlikte dünyaya gelmez. Tutumlar ve duygular zamanla oluşur, kazanılır. Çocukların heyecanları konusunda yapılan çalışmalar, onlardaki duygusal gelişimin hem olgunlaşma, hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, bunlardan hiç birinin tek başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle çocuk eğitimi alanında yapılan çalışmalar, çocuğun iç dünyasındaki oluşumları ve duyguları her alandan incelemeyi amaç edinmiş olup, bu doğrultuda çocuk gelişimini ve yaşamını çeşitli açılardan ele almaktadır. Yapılan gözlem ve çalışmalar, belli gelişim dönemlerinde çocuklarda ortak olan eğilim ve davranış kalıplarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu ortak yanların bilinmesinin çocuk eğitiminde izlenecek yöntemi belirleme açısından yararı büyüktür (Yavuzer, 2000).

### **2.3.6 Sosyal Gelişim**

Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar.

Davranış değiştirme mühendisleri olarak tanımlanan öğretmenlerin, etkili öğrenmeyi sağlayabilmeleri için, değişik yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir. Çünkü eğitim durumundaki işaretler (ipuçları), pekiştirici uyarıcılar vb. dış koşullar, öğrencinin genel yetenek düzeyi, öğrenme özellikleri, gelişim düzeyi vb. iç koşullarına uygun takdirde öğrenmeyi sağlamak mümkündür (Senemoğlu, 2005, s.2).

Eğitimin etkili olabilmesi, insan doğasının iyice anlaşılmasına ve ona göre öğretim ortamlarının yaratılmasına bağlıdır. Bu nedenle, insanın gelişim özelliklerini bilmek, eğitimle uğraşanlar için çok büyük önem taşır (Fidan ve Erden, 1991, s.134).

### 2.3.7 İlkokul Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Eğitim

Gelişimle ilgili bilgiler eğitimci ve öğretmenlere çocukları tanımalarına yardım eder. Her gelişim döneminin kendine özgü bir niteliği vardır. Okullarda çocuk ve gençlere etkili öğrenme ortamları yaratmak, onların gelişim düzeylerine ve niteliklerine uygun uygulamalarla mümkün olur. Gelişim, öğrenme ve öğretme birbiriyle iç içe ve birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bu nedenle eğitim işi ile uğraşanların öğrencileri çok iyi tanımaları gerekmektedir. Gelişimle eğitim arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Bu dönemde çocuklar somut düşünme dönemindedirler. Daha çok duyu organları yoluyla gözlem ve deneyime dayalı olarak bilgi edinirler ve yargılara varırlar. Bu nedenle ilkokulun birinci döneminde çocuklara duyu organlarını kullanacakları ve yaparak, yaşayarak öğrenme olanakları sağlanmalıdır. Gezi, gözlem ve deneysel faaliyetler, çocukların bilgi edinmesine yardımcı olur.

2. Bu çağdaki çocukların büyük ve küçük kasları gelişme süreci içindedir. Bu nedenle çocukların ince ve küçük hareketleri çok iyi yapmaları beklenmemelidir.

3. Çocukların gelişim hızları, yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla her öğrenciden her faaliyette aynı düzeyde başarı beklenmemesi gerekir.

4. İlkokulun ikinci devresinde dokuz ile onbir yaşları arasında çocukların kasları hızlı gelişir. Bu yüzden, bedensel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan oyun ve düzeylerine uygun spor faaliyetleri yapmalarına önem verilmelidir.

5. Bu dönemdeki çocuklarda çalışma ve başarılı olma çok önemli bir yer tutar. Bu yöndeki çabaları destek görürse çalışma ve başarılı olma davranışları gelişir. Bu nedenle ilkokulda çocuklara başarılı olma zevkini kazandırmak gerekir. Öğretmen, her çocuğun başarılı olabileceği alanları keşfedip, bu alanda onu başarıya götüreceği çaba içinde olmalıdır (Fidan ve Erden, 1991, s.146).

### 2.3.8 Davranışları Sınıflamada Üç Yöntem

Davranışları sınıflama yöntemi, davranışların ardışık bir sıra içerisinde en basitten en karmaşığa bilgi, beceri ve tutumların sınıflandırılması için kullanılan bir yöntemdir. Ve bu da, tabii ki eğitimin, ilköğretim ve temel eğitim sınıflarında somut bir halden daha karmaşık ve soyut bir hale doğru nasıl ilerleyeceğinin gösterilmesidir. Davranışları sınıflamada, üç farklı sınıflama yöntemi vardır: (I) Bilişsel alan, bilgi edinmeye ya da düşünmeye dair etkinlikleri kapsayan alandır. İkinci davranış sınıflama yöntemine (II) duyuşsal alan (affective) denir ki, bu da, bir çocuğun ilgi alanları, tutum davranışları, duyguları ve değerlerini anlatan ve duygulanımsal davranışları içeren bir alandır. Üçüncü sınıflama yöntemine (III) Psiko-motor (devinişsel) alan denir. Psiko zihinselliği -motor da, kas hareketini anlatır. Psiko-motor davranışlar da, zihinsel ve fiziksel yetenek arasındaki koordinasyondur; beyin tarafından koordine edilen kas hareketi (göz, el, vücut hareketleri) davranışların otomatik olarak sergilenmesini ifade eder (YÖK, 2007).

Okul öğrenmelerinde hedefler, bilişsel alanda yoğunlaşmaktadır. Ancak, bilişsel ürünler de kendi içinde farklı düzeylerde öğrenmeyi gerektirmektedir. Örneğin; sadece kavramların, olguların, ilkelerin hatırlanmasından, bir bilginin analizine, özgün olarak oluşturulmasına ya da değerlendirilmesine kadar değişik düzeylerde zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Bu durum her bir düzeydeki hedefin kazandırılması için düzenlenecek öğretim-öğrenme durumları (eğitim durumları) ile hedefe ne derece ulaşıldığının yoklanması için düzenlenecek sınav durumlarının (ölçme durumları) farklı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956) bilişsel alanın hedef düzeylerindeki farklılıkları sistemli bir şekilde çalışarak, aşamalı bir sınıflama oluşturmuşlardır. Literatürde Bloom Taksonomisi olarak bilinen bu sınıflama, bilişsel alan hedeflerini altı düzeye ayırmaktadır (Senemoğlu, 2005, s.404). Bu alanın en düşük düşünce seviyesinden en yükseğe doğru altı düzeyi şöyledir: (1) bilgi (en düşük seviye) – aktarma, belirli bir parça aktarma, (2) yorumlama - açıklama, bildirme, yeniden kelimelere dökme; (3) uygulama - kullanım, gösteri, deneme, (4) analiz - inceleme, araştırma, deney; (5) sentez - oluşturma, tasarım, öngörme ve

(6) değerlendirme (en üst düzey) - hüküm verme, oranlama, destekleme davranışlarıdır (YÖK, 2008).

## 2.4 YARATICILIK

Yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2001).

Düşünmek, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkartmaya dayanır. Fikir üretirken veya olayları değerlendirirken, daha önceden bildiğimiz veya o anda gözlemlediğimiz olguları birbiriyle ilişkilendiririz. Bunu yaparken, bilgi, deneyim ve inançlarımıza uygun birtakım genelleme veya kurallar kullanırız. Düşünce ve eylemlerimizi bu tur kurallara dayandırmadan fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamamız, sorumluluklarımızı yerine getirmemiz mümkün değildir (Bacanlı, 2002, s.6).

Düşünmeyi mantıksal ve yaratıcı olmak üzere iki boyutta inceleyebiliriz. Yaratıcı düşünce, kavramlar ve olaylar arasında yeni, orijinal veya bilinmeyen ilişkiler kurmaya dayanırken, mantıksal düşünce aynı şeyi bilinen yöntem ve kurallara dayandırarak yerine getirir. Mantıksal düşünce, bilgi birikimi ve deneyimin kullanılmasıdır. Yaratıcı düşünce ise, yenilik ve değişimin kaynağıdır. Yaratıcılık, düşünme sürecinin ilk aşamasına karşılık gelirken, mantık ikinci aşamayı temsil eder. Yaratıcılık yoksa belirli kalıplar içinde sıkışır kalırız, mantık yoksa yaratıcılığımız karmaşa yaratır. Öte yandan, çoğumuzun mantıksal düşüncesi daha çok gelişmiştir. Çünkü mantığımızın yaşamımıza etkisi daha doğrudan ve yaşamsaldır. Bu yüzden, eğitim sistemi ve sosyal çevre mantıksal düşünceyi destekleyip, yaratıcı düşünceyi bilim adamı ve sanatçılara bırakır. Bu iki düşünme biçimi birbirini tamamlar, gözlem ve belleğimizle birlikte düşünsel sistemimizin bütünü oluşturur (Bacanlı 2002, s.7).

Yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişkiyi dört açıdan inceleyebiliriz: Eğitim düzeyi, eğitim dalı, eğitim tarzı ve yaratıcılık eğitimi. Yapılan araştırmalar her ne kadar eğitim düzeyinin yaratıcılığı fazla etkilemediğini gösterse de, birikimlerimiz arttıkça daha köklü yenilikler getirebileceğimiz de açıktır. Yani yaratıcılığımızın kendi yaşamımız üzerindeki etkisini kendi koşullarımız içerisinde değerlendirmemiz gerekir. Eğitim dalımız ise yaratıcılığımızı biraz daha doğrudan etkileyebilir. Resim, müzik veya mimarlık alanlarında eğitim görmüş olanlar, yaratıcılık becerilerini daha çok kullanmak zorunda oldukları için daha fazla geliştirebilirler (Yıldırım, 2002, s.118).

Yıldırım'a göre, yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitimin tarzı oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece mantıksal düşünceye, yani mevcut olanlara dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişmesini engeller.

Yaratıcılık üzerine bir eğitim programı veya ders, bu becerinin gelişmesine katkı yapabilirse de, her beceride olduğu gibi yaratıcılığımızı yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmediğimiz ve yaşamın her alanında teşvik etmediğimiz sürece eğitimden kazanacaklarımız sınırlıdır (Yıldırım, 2002, s.119).

## **2.5 EĞİTİM**

Eğitim kavramı, bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni anlamlar kazanmakta, bu süreçte bilimsel gelişmeler, teknolojik gelişmeler, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığı ile toplumsal beklentiler önemli roller oynamaktadırlar. Eğitim, çağın temel paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini bütün özellikleri ile birlikte (süreç uzun olsa da) oluşturur. (Eğitim Reformu Girişimi, 2007).

Eğitimin amaçlarını dört maddede toplayabiliriz:

1. Kuşaktan kuşağa gelen bilginin aktarılması, kültürel değerlerin benimsetilmesi ve yeni kültürel değerlerin üretilmesini sağlamak,
2. İnsanların yeteneklerine göre değişik türdeki işleri yapacak değişik yeterlikte insan gücü yetiştirilmesini sağlamak,
3. Eğitilenin çevresine uyum sağlaması için yaşantılar kazandırılması, toplumsal kuralların benimsetilmesi ve uygulanması ile bu kuralların geliştirilmesi için bireyin katkı sağlayacak yeterliğe ulaştırılmasını sağlamak,
4. Yaşantılar yoluyla insanın var olan yeteneklerinin, kişiliğinin geliştirilmesi ve bireyin sahip olduğu güçlerini çevresinin yararına kullanmasının sağlanması. (Başaran 1996, Yavuz, 2005; akt. Piji, 2006).

Ülkenin siyasal, ekonomik ve toplumsal yönlerinden ihtiyaçlarının tespiti, demografi, insan gücü alanlarında durum tespiti çalışmalarını gerektirir. Buna bağlı olarak ülke düzeyinde eğitim kapasitesinin, öğrenci akışı özelliklerinin, okul ve öğretmen ihtiyaçlarının saptanması ve bunlara dayalı planlamaların yapılabilmesi için, halihazır eğitim durumunun sürekli incelenmesine ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır (Fidan ve Erden, 1991).

Hızla artan bilgi birikimi, teknolojik gelişmeler, yeni keşifler ve buluşlar toplumsal değişmeyi hem hızlandırmış hem de zorunlu hale getirmiş, bu değişimi sağlayacak yaratıcı, araştırmacı ve yenilikçi insanlara ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır. Bu insanların ise büyük ölçüde eğitim kurumlarında yetişmesi nedeniyle, Türk Eğitim Sisteminin bir sistem olarak incelenmesi önemli görülmektedir (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005).

### **2.5.1 Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı**

Milli Eğitim sistemi, bir bütünlük içinde, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005). Örgün Eğitim, belli bir yaş grubundaki bireylere, Milli Eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programları ile okul çatısı altında, düzenli olarak yapılan eğitimidir. Okulöncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumları örgün eğitim sistemini oluştururlar (Fidan ve Erden, 1991; akt. Izgar, 2005). Yaygın Eğitim ise, okul dışında kalan genç ve yetişkinler için planlanan ve ülke düzeyinde kapsamlı bir şekilde yapılan eğitim türüdür. Özellikle, yetişkinlerin istedikleri alanlarda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak amacı ile kısa süreli kurslar halinde düzenlenir (Taymaz, 1989; akt. Izgar, 2005). Bu sistem, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademelerin herhangi birinden ayrılmış kişileri kapsar (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005).

#### **İlköğretim**

İlköğretim, 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır. Bütün vatandaşlar için zorunlu olup devlet okullarında parasızdır (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005).

İlköğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek.
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005).

Görüldüğü gibi ülkemizde yapılan ilköğretim eğitiminin temel amaç ve görevleri kapsamında, her çocuğa bireysel yetenekleri, ilgi alanlarına yönelik eğitim verme, ayrıca tüm hayatını

etkileyeceği düşünölen birtakım temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırma hedeflerine yönelik bir sistem oluşturulmuştur. Fakat bu sistemin, hedeflenen boyutlarda ne derece etkili bir uygulama ve değerlendirme yöntemine sahip olduğu da gerek eğitimciler gerekse toplumun her kesimi tarafından hala tartışılan bir boyuttur.

### **2.5.2 Sanat Eğitimi**

Uçan (1996, s.121)'a göre yapısı ve yaradılışı gereği insan, sağlıklı, dengeli, uyumlu ve doyumlu yaşama; yaşamını en iyi biçimde düzenleyip sürdürme ve geliştirme; bunun için gücünü ve yeteneklerini harekete geçirip kullanma ve geliştirme; bu yolda gerekli fırsat ve olanaklardan yararlanma; giderek kendini gerçekleştirme ve aşma gereksinimi içindedir. İnsan bu gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabilmek için, günlük yaşam bilgisinin ötesinde hem gerçeği ve doğruyu, hem yararlıyı ve kullanışlıyı, hem de özgünü ve güzeli arar. Bilim, teknik ve sanat insanın durmak-bitmek bilmeyen bu arayışlarının birer ürünü ve sürecidir.

İnsanın toplumsal, bireysel, kültürel ve ekonomik boyutlu temel ihtiyaçlarının arasında, estetik ile ilgili ihtiyaçları da önemli bir yer tutar. Estetik kimlik kazanma ve geliştirme çabaları, estetik ihtiyaçların ortaya çıkmasını sağlar. İnsanın estetik ihtiyaçları sanat eğitimi ile karşılanabilir. Sanat eğitimi, sanatsal öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar (Uçan, 1996). Sanat eğitimi ayrıca, bireyin çevresi ile tutarlı bir iletişim ve etkileşim içinde bulunmasını, beğenilerini geliştirmesini, bulunduğu ortamda gelişen olaylara karşı duyarlı olmasını ve sanatsal kültürü kazanmasını sağlaması açısından etkili bir eğitim aracıdır (Piji, 2006).

Usta-çırak ilişkisiyle başlayan sanat eğitimi 1900'lü yılların başında eğitim sistemindeki önemini fark ettirmiş, sanat ve yaratma kavramının eğitime etkileri ve yararları üzerine araştırılmaya başlanmıştır. Birçok kuramcı sanatın eğitimle ilişkisine katkıda bulunmuş, sanatsal yaratmanın sanat eğitimi içindeki önemi kavrandıkça bilimsel çalışmalara gidilmiştir (Tütüncü, 2006, s.11).

Uçan (1980, s.19; akt. Hamzaoğlu, 2002, s.33)'a göre, çağdaş eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle birer bütün halinde en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Gelişmiş toplumlarda çok yönlü bir yaklaşımla ve etkili bir biçimde planlanıp uygulanmaya çalışılan bu eğitim sürecinde “sanat eğitimi” eğitimin, “müzik eğitimi” de sanat eğitiminin ana boyutlarından biri olarak kabul edilmiştir.

### **2.5.3 Müzik Eğitimi**

Uçan (1997) müzik eğitimini, müzikle ilgili davranış kazandırma, davranış değiştirme, davranış değişikliği oluşturma ve davranış geliştirme süreci olarak tarif etmiştir. Ona göre müzik eğitimi sürecinde bireyin müziksel yaşantısı yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve hedeflere ulaşılır. Müzik eğitimi ile bireyin müziksel çevresi arasında sağlıklı, düzenli, etkili ve verimli olacak bir ilişki kurulması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Müzik, çocuğun güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda, güçlüklerin yenilmesinde önemli etkindir. Dolayısıyla müzik eğitimi, kişilik gelişiminde çocuğun davranışlarını etkiler, dikkati yoğunlaştırır, gözlem yeteneğini güçlendirir (Urfioğlu, 1989, s.76). Hallam (2001, akt. Özmenteş, 2005, s.91)'a göre, müzik dışındaki becerilerin gelişiminde müziğin etkilerine ilişkin yapılan araştırmalarda elde edilen kanıtlar, müziğin bireyin varlığında ciddi bir rolü ve insan duyguları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu savunmaktadır. İlkokul çocuklarının konsantrasyonlarının artırılması, duygusal ve davranışsal problemlerinin çözümünde onlara arka planda devamlı olarak müzik dinletmenin yararları görülmüştür. Günümüzde, müzik eğitiminin bireylerin kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine katkıda bulunduğu gerçeğinin giderek daha çok kabul görmekte olduğunu savunan Özen (2004, s.58), müzik eğitiminin insanın yakın çevresi ile müzik yoluyla ilişki kurabilmesini,

toplumsallaşmasını, müziği bilinçli olarak üreten ve tüketen bir birey olmasını sağladığını düşünmektedir.

Müzik eğitimi, müzik sanatının ve eğitim bilimlerinin kuram ve uygulamaları ile bütünlük içeren, disiplinler arası bir yöntem bilimi olarak tanımlayan Okatan (2004), bu nedenle bireylere ve dolayısı ile topluma, kaliteli bir temel müzik eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Güzel sanatlarda alınan eğitimler, insanın gerçek kimliğine sahip olabildiğini ve kendisini bütün boyutları ile tanıyabildiğini sağlayan etkinliklerdir.

Genel olarak müzik eğitimi; bireyin ses ve ritim yolu ile algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladığı sesleri çözümlemesini sağlamak ve bunu yaşayışına katmak, çözümlendiği müziği hareket, jest, söz ve ses ile anlatmasını sağlamak, müzik dinleme genel yeteneğini işlemek, bunu alışkanlığı haline getirmek, yaratıcılığını geliştirmek, bireysel olarak ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar dinmesini sağlamak, kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, yerel, ulusal ve evrensel müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses, çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemeyi amaçlamaktadır (Urfioglu, 1989, s.6; akt. Yağcı, 1995, s.70). Bu amaçlar doğrultusunda müzik eğitimi, bireyin müziksel algılama yetilerini çoğaltıp çeşitlendirmeli, tek yönlü müzik, yapma ve dinlemeden kurtarıp çeşitli tınılara daha bilinçli yaklaşımını sağlamalı, bu çoğulcu, değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklere aktif katılımı sağlamalıdır (Yağcı, 1995, s.70).

Müzik eğitimi genel olarak *davranışsal* ve *içeriksel* olmak üzere iki açıdan ele alınabilir.

*Davranışsal* açıdan ele alındığında, müzik eğitimi, temelde şunları kapsar (Uçan, 1997, s.14,15):

- Müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi
- Şarkı söyleme eğitimi

- Çalgı çalma eğitimi
- Müzik dinleme eğitimi
- Müziksel yaratma eğitimi
- Müziksel bilgilenme eğitimi
- Müziksel beğeni geliştirme eğitimi
- Müziksel kişilik kazanma eğitimi
- Müziksel duyarlılığı artırma eğitimi
- Müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi
- Müzikten yararlanma eğitimi

*İçeriksel* açıdan ele alındığında ise, müzik eğitimi, temelde şunları kapsar:

- Müziksel işitimi (kulak) eğitimi
- Ses eğitimi
- Çalgı eğitimi
- Müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi
- Müzik bilgisi eğitimi
- Yaratıcılık eğitimi
- Beğeni eğitimi
- Müziksel kişilik eğitimi
- Müziksel duyarlılık eğitimi
- Müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi
- Müziksel kullanım ve yararlanım eğitimi.

Ülkemizdeki ilköğretim okullarında yapılmakta olan müzik dersinin yapısı, amaçları ve uygulama süreçlerini anlama açısından M.E.B. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nı incelemek gerektiği düşünülmektedir.

### **2.5.3.1 M.E.B. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı**

M.E.B. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (M.E.B., 2006, s.6), yapılandırmacı bir eğitim anlayışı çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu anlayış çerçevesinde, öğrenciye, sosyal bir çevre içerisinde araştırmaya dayalı bir öğrenim imkanı ve öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatını sağlar.

İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, öğrencilerin müziği etkinlikler aracılığıyla bizzat yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmeleri ve müzik yoluyla;

- Kendisi ve çevresiyle barışık,
- Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan,
- Vatan ve millet sevgisine sahip,
- Çevresindeki olaylara, değişim ve gelişimlere duyarlı,
- Güzel sanatların her türüne açık,
- Mutlu, kişilikli ve öz güveni olan bireyler olarak yetişmeleridir.

Özetle, müzik eğitimi,

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir,
- Bireylerin farklılığını kabul eder,
- Öğrencilerin araştırmacılığını destekler,
- Öğrenme sürecinde daha önceki yaşantılara önem verir,
- Öğrenme de performans ve etkinliklere ağırlık verir,
- Öğrencinin nasıl öğrendiğini dikkate alır,
- Öğrencinin sosyal bir çevre içerisinde öğrenmesi anlayışına dayanır,
- Öğretimde gerçekçilik ve işlevselliği destekler,
- Öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatını sağlar.

### **2.5.3.2 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı**

Müzik Dersi Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (M.E.B., 2007, s.6).

#### **2.5.3.2.1 Genel Amaçlar**

Müzik öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (M.E.B, 2006, s.6,7);

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân tanımak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Müzik yoluyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştirmek,
- Bireysel ve toplu olarak, değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine imkan sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- İstiklal Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun söylemelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
- Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak (M.E.B, 2006, s.6,7).

#### **2.5.3.2.2 Temel Beceriler Ve Değerler**

Müzik Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin ve değerlerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılabilecek temel beceriler, sözlü müziklerde Türkçe'yi etkili, güzel ve anlaşılır kullanma, müziksel yaratıcılık, müziksel algı, bilgilenme, müziksel etkinlik ve kültürel boyutlarında eleştirel düşünme, müzik aracılığıyla sosyal değerlere önem verme, müziksel etkinliklerinde olabildiğince teknolojiden yararlanma ve müzik okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. Değerler ise, paylaşım, hoşgörü ve sorumluluk olarak sıralanmıştır (M.E.B, 2006, s.7).

#### **2.5.3.2.3 Öğrenme Alanları**

Müzik Dersi Öğretim Programı, “**Dinleme - Söyleme - Çalma**”, “**Müziksel Algı ve Bilgilenme**”, “**Müzik Kültürü**” ve “**Müzikte Yaratıcılık**” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur Bu öğrenme alanları, içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hallerde olarak ayrılabilirler. (M.E.B, 2006, s.7).

#### **2.5.3.2.4 Kazanımlar**

Kazanımlar, öğrenme - öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyi ve işlenen konunun özelliğine göre, birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru sıralanmıştır (M.E.B, 2006, s.9).

İlköğretim Müzik Dersi Programı'nda kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir. Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar “...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir” şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait davranışları tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2007).

#### **2.5.3.2.5 Etkinlikler**

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler sadece örnek niteliğinde olup; öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir. Etkinliklerin, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmesine; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri de göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmelidir. (M.E.B, 2006, s.8).

#### **2.5.3.2.6 Açıklamalar**

Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Öğretim Programında yer alan semboller ve anlamları EK 1'de açıklanmıştır.

#### **2.5.3.2.7 Müzik Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci**

İlköğretim müzik dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly, vb.) ile birlikte, genel öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir (M.E.B, 2006, s.8)

Müzik dersinde, temel yaşam becerilerinin yanı sıra olumlu kişilik gelişimine de dikkat edilmeli, diğer disiplinler ile de ilişkiler kurularak, müziğin yaşamın bir parçası olduğu gerçeği her fırsatta dile getirilmelidir. Programı oluşturan kazanımlarda öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler gözlenebilir nitelikte olup; öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında program içerisinde örnek olarak verilen etkinlikler sadece bir araç olarak görülmelidir. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yapılacak ölçme ve değerlendirmeler farklı ölçek-ölçütlerin kullanımına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinin başında öğrencilerin ön öğrenmelerini (bilgilerini) ortaya çıkarmak amacıyla derse hazırlayıcı ve motive edici uygulamalara (etkinliklere) yer verilmelidir ve müzik dersinden, her öğrenci bir dönem süresince en az bir performans ödevi hazırlamalıdır. Ders yılı sonunda öğrendiklerini sergilemek, paylaşmak ve

öğrenmeyi zevkli kılmak amacıyla yılsonu etkinlikleri yapılabilir. Dersin işlenmesi sırasında Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve bu kitapları destekleyecek; ses efektleri de içeren millî bayramlar, özel gün ve haftalarla ilgili marş, türkü ve benzeri seçkin eserlerin de yer aldığı multi-medya araçları kullanılmalıdır (M.E.B, 2006, s.8).

## 2.6 EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek için yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlardır. Eğitim programları, okul içindeki faaliyetlerin düzenlenmesinde öğretmen ve yöneticilere rehberlik eder. Okul eğitiminin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan eğitim programlarıdır (Fidan ve Erden, 1991, s.73).

Fidan ve Erden (1991, s.74), çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi gerektiğini ayrıca bu programların işlerliğinin sürekli kontrol edilmesini ve eğitim süreci ürününün değerlendirilerek görülen aksaklıkların giderilmesini savunmaktadır.

Eğitimin bir amaca yönelik, planlı ve kasıtlı bir değiştirme süreci oluşu, eğitim programının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Genel olarak bir eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, eğitim ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşur. Program hazırlanırken önce hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin öğrenci davranışları yönünden tanımlanması gerekir. Bu işlemden sonra, sıra bu davranışları nasıl geliştirmeli sorusunun yanıtını aramaya gelir. Bu sorunun yanıtı içerik, öğretim yöntemi, kaynaklar, araç ve gereçlerin seçimi ve düzenlenmesini içerir (Bilen, 1999 akt. Gürsel ve Hesapçioğlu, 2005).

*Hedef*, eğitimde, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik v.b olabilir (Sönmez, 1994, s.15). Okulda öğrenciye hangi bilgi, beceri ve tutumun kazandırılacağı hedefler bölümünde

ifade edilir. Hedeflerin belirlenmesinde toplumun yanı sıra öğrencilerin eğitim ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Fidan ve Erden, 1991, s.73).

Öğrencilerin hedeflerde belirlenen özellikleri kazanmaları için gerekli olan bilgiler eğitim programının içeriğini oluşturur. İçerik, konu alanındaki önemli kavram, ilke, kural ve olguları içermelidir. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerine, sahip oldukları önbilgilere ve ilgilerine uygun olmalıdır (Fidan ve Erden, 1991, s.73).

Niçin ve ne öğreteceğiz sorularına karşılık gelen hedef ve içerikten sonra nasıl öğreteceğiz sorusuna verilecek cevap, *öğrenme-öğretme sürecini* belirler. Bilgilerin sunulmasında kullanılacak yöntem ve teknikler, öğretim araç ve gereçleri, bilgilerin sunuş biçimi ve sırası öğrenme-öğretme sürecini oluşturur (Fidan ve Erden, 1991, s.73). Hedef ve içeriği hangi strateji, yöntem ya da tekniği kullanarak öğreteceğimizi belirlememiz gerekir. Çünkü öğrenme, öğretim sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Doğru organize edilmemiş bir öğrenme-öğretim süreci bizi hedefimize ulaştıramaz.

*Değerlendirme* ise eğitim programında hedefler ve içerik belirlenip, öğrenme- öğretim etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra ne kadar öğrenildi sorusunun cevabıdır. Eğitimde ne kadar öğrenildi sorusunun cevabı, ölçme ve değerlendirme işlemi sonucunda tespit edilir.

### **2.6.1 Ölçme Değerlendirme**

Farklı öğretim modellerinin kullanılması, öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Ölçme yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da yapılmaktadır (McMillian, 1997). Öğretim ve ölçme birbirini besleyen iki süreçtir (Foster, 1998). Öğrenciler ölçülürken kullanılan yöntem ve içeriği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır (Brookhart & DeVoge, 1999). Öğretimdeki hedef, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve kullanması olduğuna göre, yapılan ölçümün içeriğinin de bu yönde hazırlanması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmekte (Adams, 1996) ve öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (Pilcher, 2001). Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan tanımlayıcı (summative) değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan yapılandırmacı (formative) değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (M.E.B, 2006, s.8)

Öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler onun kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları (açık uçlu sorular, kısa yanıtli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri vb.) da yeniden yapılandırılarak özellikle nota dayalı değerlendirmelerin yapılmasında kullanılmaktadırlar (M.E.B, 2007, s.78)

Müzik dersi programı kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılması önerilen bazı ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

#### **2.6.1.1 Mülakat / Görüşme**

Mülakatlar öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlarlar. Mülakatlar genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmi mülakatlar, planlı bir takım soruların açık uçlu tartışmalara olanak sağlayacak şekilde sıralanması ile yapılır. Resmi olmayan mülakatlar ise ders esnasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir (M.E.B, 2007, s.80).

#### **2.6.1.2 Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme**

Bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak

açıklanabilir. Temel amaç, öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmektir çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yanları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar. Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme öğrencilerin birbirlerini değerlendirme, eleştirme becerilerini kazandırmak amacıyla ve yapılan etkinlikleri başka kişilerce değerlendirmeleri amaçlanıyorsa kullanılır. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin becerileri de gelişir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlar. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. Fakat bu değerlendirmenin de bazı sakıncaları vardır. Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine neden olabilir. Kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler (M.E.B, 2007, s.81).

## **2.7 ÖĞRENME**

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır. Öğrenme sürecinin bilinmesi sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasını değil aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır (Senemoğlu, 2005, s.88).

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşim kurması, çevresindeki uyarıcıları duyu organları yoluyla alarak onlara bir tepkide bulunmasıdır. Etkileşimin gerçekleşmesi için hem uyarıcının bireyi etkilemesi hem de bireyin bu etkiye bir tepkide bulunması gerekir. Bireyin çevresi ile kurduğu

etkileşim sonucu hareketlerimizde, bilgilerimizde ve duyuşlarımızda meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bu nedenle öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanır (Fidan ve Erden, 1991, s.21). Davranışçılık açısından öğrenme ise, bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak tanımlanır (Bacanlı, 2003, s.145).

Öğrenme genellikle kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri, kendiliğinden öğrenme olarak kabul edilebilir. Kendiliğinden öğrenme, duyu organlarını kullanarak (algısal öğrenme), deneme-yanılma ve model alma gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan bir başka kişi ya da aracın varlığı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretme etkinliklerinin sonucunda meydana gelir. Sınıf içi öğrenmeler yönlendirilmiş öğrenmeye örnek olarak verilebilir (Fidan ve Erden, 1991, s.21).

Her insan kendi gelişim süreci içinde çevresinin gittikçe karmaşıklaşan taleplerine karşı devamlı olarak, daha karmaşık olan davranış ve eylemler geliştirmek zorundadır. Bu bakımdan öğrenme, ihtiyaçları daha iyi karşılayacak biçimde davranışları bir düzene koyma veya yeni bir durum karşısında bunları yeniden örgütleme anlamına gelir. Kısaca söylemek gerekirse öğrenme, çevreye uyum sağlama sürecidir denilebilir. Bu süreçlerin temelinde de tecrübe kazanma yatar. Öğrenme, davranış ve davranış ihtimallerini nispeten sürekli olarak değiştiren bu tecrübelerin kazanılması sürecidir (İkizler, Karagözoğlu, 1997; akt Sökezoğlu, 2003, s.8).

### **2.7.1 Öğrenmenin Özellikleri**

Öğrenme ile davranışı yönlendiren, değiştiren diğer etkenler arasında fark vardır. Geçici durumlar da (hastalık, yorgunluk, ilaçlar, alkol vb.) davranışı öğrenme kadar değiştirirse de öğrenmede değişim daha kalıcıdır. Tüm davranışlar öğrenme değildir. Davranışların bir kısmı

refleksifdir. Refleksif davranışlar öğrenilmemiştir, bir yaşantı sonucundan çok, organizmanın genetik olarak getirdiği bir özelliktir. İçgüdüsel davranışlar olarak adlandırdığımız davranışlar da genetik olarak getirilmiş olup öğrenilmemiştir. Davranıştaki değişmeye öğrenme diyebilmek için bu değişimin içgüdüsel ya da refleksif olmaması, bir yaşantı sonucu meydana gelmesi ve nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005, s.90).

## **2.7.2 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

Organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme yöntemi, öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin (öğretene, öğrenme ortamı) öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenen ile ilgili, öğrenme yöntemi ile ilgili ve öğrenme malzemesiyle ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Bacanlı, 2003, s.150).

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin iyi bir öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bu özellikler; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, eski yaşantılar, güdü ve dikkat olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin aktif katılımı ve geribildirim olarak sınıflandırılır. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler ise, telaffuz edilebilirlik, algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplandırma şeklinde sıralanabilir.

### **2.7.2.1 Telaffuz Edilebilirlik**

Öğrenme malzemesinin telaffuz edilebilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkide bulunabilir. Öğrenme malzemesi telaffuz edilemediği zaman, öğrenci de dahil başkasına aktarılamaz (Bacanlı, 2003, s.156).

### **2.7.2.2 Algısal Ayırt Edilebilirlik**

Algının temel kurallarından birisi, öğrenme sırasında öğrenilen konunun çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmasıdır. Belli bir vurgunun özel olarak yöneltildiği konular daha iyi öğrenilir. Buna kısaca algısal ayırt edilebilirlik denilir (Bacanlı, 2003, s.156).

### **2.7.2.3 Anlamsal Çağrışım**

Öğrenme sırasında ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Olumlu aktarma durumunun etkisiyle benzer uyarıcılar birbirlerinin öğrenilmelerini kolaylaştırır. Ancak anlamsal çağrışımın özneliği yani kişinin kendi zihninde gerçekleşmesi önemli bir nokta teşkil etmektedir. Çağrışım, kişinin geçmiş yaşantı ve öğrenmeleri çerçevesinde gerçekleşir. Bu da öğrenme malzemesinin bu özelliğini bireysel öğretimde daha kullanışlı hale getirir (Bacanlı, 2003, s.156).

### **2.7.2.4 Kavramsal Gruplandırma**

Birçok bilgi ve/veya kavram ile karşı karşıya kalındığında, öğrenme malzemesinin bir takım gruplar halinde bütünleştirilebilmesi, onun öğrenilebilirliğini artırır. Birbirlerine kavramsal açıdan yakın veya benzer olan kavramlar öğrenmede kolaylık sağlarlar (Bacanlı, 2003, s.157).

## **2.8 YAPILANDIRMACILIK**

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacılık en genel ifadeyle;

1. Gerçekliğin doğasına (Bilgi, gerçek dünyaya aittir.),
2. Bilginin doğasına (Bilgi, bireyin zihninde yapılır.),

3. İnsanın doğasına (Anlamlar paylaşılır)

4. Bilimin doğasına dayanır (Bireyin etkin katılımı ile anlam yapılandırılır)

(Wilson,1997; akt. Erdem ve Demirel, 2002).

Sokrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır" fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Yakın geçmişte felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya çalışmış ve temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır. Bilginin doğası ve dolayısıyla öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacılıkta felsefecilerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır (Erdem ve Demirel, 2002). Bireyler, dış dünyaya "uygun davranışlar" konusunda yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyenler değil, anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Birey, bilgiyi yorumlar ve oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 1999 akt. Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacılık, eğitim programlarının hedefler, öğretme-öğrenme yaşantıları ve sınav durumları öğeleri ve bu öğelerin düzenlenmesi aşamasında özellikle dikkat edilmesi gereken bazı noktalara dikkat çekmektedir. Yapılandırmacılık aktif öğrenmeyi öne çıkarır, bireyin hali hazırda sahip olduğu bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurması gerektiğini belirtir. Deneyim, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı etkileşim yapılandırmacılığın araçlarındandır. Bir diğer özelliği ise anlamlı öğrenmenin, özgün öğrenme görevleri ile oluşacağına vurgu yapmasıdır (Eggen ve Woolfolk, 1998; akt. Turan ve Sayek, 2006). Eğitimci, bu yaklaşımda öğrenenlere rehberlik eden ve onlarla birlikte öğrenen rolünü, öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve yöneten, araştırmacı ve problem çözücü rolünü üstlenmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın temel dayanaklarından ve amaçlarından biri olan yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitimin tarzı oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa

olsun sadece mantıksal düşünceye, yani mevcut olanlara dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişmesini engeller. Yaratıcılık üzerine bir eğitim programı veya ders, bu becerinin gelişmesine katkı yapabilirse de, her beceride olduğu gibi yaratıcılığımızı yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmediğimiz ve yaşamın her alanında teşvik etmediğimiz sürece eğitimden kazanacaklarımız sınırlıdır (Yıldırım, 2002, s.119).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açık ama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993, s.9; akt. Şaşan, 2002).

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.7; akt. Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamanın ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar (Şaşan, 2002).

### **2.8.1 Yapılandırmacı Anlayışta Öğretmenin Rolü**

Yapılandırmacılık üzerine kurulu eğitim anlayışında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005).

Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri konusunda nasıl rehberlik edeceklerini bildikleri zaman, öğrencilere karşı olumlu tutum sergilerler. Bunun için öğretmen, hem kendisinin, hem de öğrencilerinin özelliklerinin öğrenmeyi etkilediği bilincine sahip olmalıdır. Öğrencilerin bireysel özellikleri arasında farklılıklar olacağı için, öğretmen beklentileri ve dersin işlenişi sırasında öğrencilere veya gruplara verdiği destek miktarı öğrenciden öğrenciye veya gruptan gruba farklılık gösterebilir. Her öğrencinin düşüncesi arasında farklılık vardır ve öğretmenin amacı onların başarılı olmalarına yardımcı olmaktır. Bununla beraber, benzer etkinliklerden öğrencilerin amaçları veya beklentileri farklı olabilir (Harlen,1998). Bu nedenle sınıf içerisinde her öğrencinin azami şekilde derse katılımını sağlayacak ve ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmelidir (Akpınar ve Ergin, 2005, s.57).

Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alana da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999, s.22; akt. Şaşan, 2002). Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile i!e kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme,

öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (Brooks ve Brooks, 1999, s.21; akt. Şaşan, 2002).

Yukarıda ifade edilen temel prensiplere uygun bir öğretim yapabilmek için, öğretmenin de kendi öğretim stratejisini oluşturmaya izin verilmelidir. Teknoloji; etkin, özgün, amaçlı ve ortaklaşa bir öğretim gerçekleştirebilmek için işe koşulmalıdır. Ayrıca, öğrencilere, bilgilerini sınama fırsatı verecek çeşitli öğrenme yaşantıları da sunulmalıdır.

## **2.8.2 Yapılandırıcılığa Dayalı Yöntemlerde Yararlanılan Öğretim Stratejileri**

Yapılandırıcılığa dayalı öğretim ortamlarında üç öğretim stratejisi önem kazanır: Buluş yoluyla, araştırma ve incelemeye dayalı, iş birlikli öğretim stratejileri.

### **2.8.2.1 Buluş Yoluyla Öğrenme**

Bruner buluşla öğrenme yoluyla öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Bu strateji -özellikle karmaşık biçimlerde bilişsel öğrenmeler için önemlidir. Çünkü bu strateji, öğrencinin öğretmeni pasif olarak dinlemekten çok hipotezler geliştirmesi, bunları değerlendirmesi ve biçimlendirmesini içerir. Buluş yolu ile öğretim tümevarım yolunu kullanır, öğrenci belirli örneklerle çalışarak genel kuramlara, kavramlara ve ilkelere ulaşır (Shunk, 2000; akt. Turan ve Sayek, 2006). Buluş yolu ile öğrenmede iki farklı yaklaşım vardır: Yapılandırılmış buluş ve yapılandırılmamış buluş. Yapılandırılmamış buluşta planlanmamış bir ortamda kavramları, ilkeleri, problemin çözümünü birey kendi kendine bulur (Woolfolk, 1998). Eğitimin kasıtlı, istendik olması ve öğrenmelerin yaşam içerisinde kendiliğinden gerçekleşmesinin beklenmesinin zorluğu yapılandırılmış buluşa ağırlık verilmesini gerektirir (Turan ve Sayek, 2006).

### **2.8.2.2 Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretme**

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü

için denenceler kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır (Bilen, 1996.) Araştırma yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin belli bir konu ile ilgili problemi çözmek üzere harekete geçmelerini, araştırma etkinliklerini sürdürmelerini ve sonuca ulaşmalarını sağlar. Bu yolla öğrenciler, sadece o konu alanı ile ilgili bir problemi değil, gelecekte karşılaşacağı problemleri adım adım nasıl çözebileceğini öğrenir (Senemoğlu N, Gömleksiz M, Üstündağ T, 2004).

### **2.8.2.3 İşbirlikli Öğrenme**

Akademik bir görevi yerine getirmek için yapılandırılmış bir süreçte küçük gruplarda öğrencilerin birlikte çalıştığı bir sınıf stratejisidir. Bu çeşit öğrenmede yüksek oranda karşılıklı etkileşim sağlanmakta, bu ortamda öğrenciler anında geri bildirim almakta ve vermektedir. İş birliğinde çok yönlü paylaşım uygulanır, iş birliği sırasında öğrenen kendi öğrenmesini diğerleriyle paylaşır, bu süreç belirsiz olanları kesinleştirir ve bilginin anlamlı hale gelmesini ve sentezlenmesini sağlar. İş birliğinde çevre öğrenmenin uzun süreli olmasını destekler (Carr,1997 ve Campbell, 2000; akt. Turan ve Sayek, 2006).

## **2.9 EĞİTİMDE RESİM-MÜZİK İLİŞKİSİ**

Tüm sanat dallarında olduğu gibi müzik ve resimde de birbirini etkileme süreci sanat tarihi boyunca görülmektedir. Birçok bilim adamı ve sanatçı, müziksel tınların renk, doku, mekan v.b. çağrışımlar yaptığını ve renk içerisindeki ışık dalgalarının müziğe, müzik içerisindeki tınların renk, doku v.b öğelerle resme dönüşmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Renk-ses ilişkisinin gerek ressamların resimlerinde gerekse bestecilerinin yapıtlarında kullanıldığına yönelik çoğu örnek göze çarpmaktadır. Örneğin Kandinsky, sarı rengi tizleşmeye meyilli bir trompete, mavi rengi sonsuzluğu çağrıştıracı ve rahatlatıcı gücüyle flüt sesine benzetmiştir. İyi dengelenmiş bir yeşilin, kemanın orta ve geniş tonlarını karşıladığını, tok bir kırmızının ise güçlü davul vuruşu etkisi yaptığını savunmuştur (Eşbulan, 2003, s.30).

Yavuzer (1992, s.209)'e göre çocuk, resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir. Çocukların her biri büyüme, anlayış ve algı açısından farklılık gösterir ve çevresini farklı olarak yorumlar. Her okul, öğrencilerini sanata özendirilmeli, onların kendi deneyimlerini ortaya koymalarına fırsat vermeli, duygu ve düşüncelerini ifade etmek üzere kavram geliştirmelerine yardım etmeli, kısaca estetik duyarlılığa sahip olmalarını sağlamalıdır.

Sanat etkinlikleri arasında resmin çocuğun dünyasında özel bir yeri vardır. Resim, küçük yaşlardan itibaren her çocuk için iç dünyası ve çevresinde olan bitenler hakkındaki izlenimlerini en kolay aktarma ve ifade etme yolu olmuştur. Yavuzer (1992, s.211) de resmin, küçük yaşlarda çocuğun sözlerinden daha güçlü bir anlatım aracı olduğunu ve bu nedenle çocuğun iç dünyası hakkında bilgi edinmek üzere resimden yararlanılabileceğini savunmaktadır.

Ayrıca resim, çocuklar tarafından çok sevilmesinin yanı sıra, sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için kolay bir anlatım aracı olması nedeniyle çocukla dış dünya arasında iletişimi sağlar (Yavuzer, 1992, s.212).

Piaget'e göre resim yapma, simgesel bir oyundur. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun duygusal ve düşünsel yaşamıyla ilgili imgelerdir. Çocuk resimleri; çocuğun iç dünyasının anlaşılması, iç çatışmalarının ortaya çıkarılması onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmendir (Kırışoğlu, 1991, s.62; akt. Bilkan, 1998, s.18).

## 2.10 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan yurtiçinde ve yurt dışında öğrenme-öğretme yöntem, strateji ve teknikleriyle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Last (1966), Almanya'da gıda maddeleri, makine ve tekstil endüstrisi alanlarında üretimde bulunan işyerlerinde, fon müziğinin çalışan insanlar üzerinde etkisini araştırmıştır. Fon müziği olarak, 1962 ve 1963 yılının en sevilen hafif müzik şarkıları ve dans parçaları kullanılmıştır. Bu parçalar teyp ile çalınmış ve çalışan işçilere dinletilmiştir. Bulgular, müziğin iş yerinde; hata payı, rahatsızlık, üretim yönetimi gibi konularda herhangi bir olumsuz etkide bulunmadığını, aksine, ruhsal yorgunluğu azalttığını, çalışma ortamında zevk ve neşe yarattığını, ayrıca çalışanların birbiriyle konuşmalarını azalttığını ortaya koymuştur (Bilkan, 1998, s.29).

Heftner (1977), Avusturya'daki bir rehabilitasyon merkezinde yaptığı araştırmalar sonucunda, fon müziği ile güdümsüz olarak resim yapma sırasında, insan kişiliğinin gizil güçlerinden yararlanılabileceğini, bilinçaltı duyguların resim aracılığı ile sözle anlatım öncesi bir serbestliğe kavuşturulabileceğini, sonra duygusal yaşantıların bireyin kendince psikolojik danışma süreci içinde sözel anlatımlara dönüştürülebileceğini ortaya koymuştur (Bilkan, 1998, s.29).

Zajonc (1980, 1984), yaptığı araştırmaların sonuçlarına dayanarak, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin beyinde ayrı yollardan geçtiğini ve duygusal reaksiyonların bilinçli düşüncelerden önce geldiğini ileri sürmektedir. Krumhansl (2002), müziğe karşı gösterilen tepkilerin, bilişsel ve duyuşsal zihinle ilgili süreçlerdeki karşılıklı etkileşimin bir sonucu olabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin, müzikal pasajlardaki sıradanlık ve sürpriz etkisi yaratan kadans noktaları ele alındığında; insanların hissettiği duyguların, beklentiye yönelik dinamik bilişsel sürecin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir (Webster ve Weir, 2005).

Dolgin ve Adelson (1990) tarafından yapılan araştırmada amaç, çocukların sözlü ve sözsüz müziklerdeki duygusal niteliği tanımaya başladıkları yaşı belirlemektir. Duygusal kavramların kavranması için nteste tabi tutulmuş olan dört, yedi ve dokuz yaşlarındaki çocuklar; yetişkinler tarafından mutlu, zgn, öfkeli ve korku kategorilerinde oylanmış parçaları dinlemişlerdir. Parçalar, solo viyola ve rasgele heceler söyleyen soprano sesi olarak üzere iki Şekilde sunuldu. Araştırma sonucunda, çocukların dinledikleri müziği kavramsallaştırmada, çeşitli yaş gruplarının ve müziğin sunum Őeklinin sonuca etki ettiği belirlenmiştir.

Sloboda (1991) araştırmasında, 83 müzik dinleyicisine, dinleme sırasında meydana çıkan fiziksel reaksiyonlarla ilgili bir anket uygulamıştır. Araştırmada deneklere, benzer çağrışım uyandıran müzikal pasajların belirtilmesi istenmiştir. Araştırmaya katılanların %80'inde fiziksel reaksiyonlardan titreme, gözyaşı, gülme ve boğazda yutkunma gözlemlenmiştir. Dinletilen müzikal pasajların yapısal analizine göre, sekvens ve apozyatr içeren pasajlar gözyaşı reaksiyonuna sebebiyet verirken, sürpriz armonik değişimler ise titremeye yol açmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, beklentilerin doğrulanması ve bozulmasına dayalı duyguya yönelik teorik yaklaşımları desteklemektedir.

Kratus (1993)'un yaptığı araştırmada nitel verilerden yararlanılarak 6-12 yaş çocuklarda müziğin duygusal yorumu incelenmiştir. Araştırmada, ocuklara (n=658) 30 kısa müzik dinletilmiş ve dinledikleri bu müzikleri sakin-heyecanlı ve mutlu-zgn insan yüzleriyle eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, tüm yaş grubu ve her iki cinsteki çocukların da yorumlarında yüksek oranda tutarlı olduklarını göstermiştir. Sakin-heyecanlı ve mutlu-zgn yüzlerle eşleştirilen müzikler için regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, mutlu-zgn farklılığın, büyük oranda müziğin ritmik aktivitesine ve pasajların artiklasyonuna; sakin-heyecanlı alandaki farklılığın ise ritmik aktivite ve ölüye bağlı olduğu grlmştir.

Giomo (1993) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 5 ve 9 yaşındaki çocukların müziği algılamadaki kabiliyetlerini test etmektir. Bu amaç doğrultusunda çocuklara 12 kısa klasik müzik eseri dinletilmiş, çocukların dinledikleri müzikleri Wedin (1972)'in "3 müzikal karakter boyutu" ile eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki yaş grubunda da, kız çocuklar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sosyo-ekonomik statünün 9 yaş çocuklarda, evdeki müzik etkileşiminin ise tüm gruplarda etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Kamenetsky, Hill ve Trehub (1997), tempo ve dinamiklerin müzikteki duyguyu algılamadaki etkisini konu edinen çalışmalarında, az müzik eğitimi almış ya da hiç almamış yetişkinlere, 4 farklı çeşidi olan midi formatında bir müzik pasajı dinletmişlerdir. Bu 4 çeşit; tempo ve dinamiklerin durağan olduğu, sadece tempoda yapılan varyasyonu, sadece dinamikte yapılan varyasyonu ve her ikisinde de yapılan varyasyonu içeren bir şekilde biçimlendirilmiştir. Katılımcılardan dinledikleri bu müzikleri, duygusal etkileycilik ve hoş gidişlilik açısından değerlendirmeleri istenmiş ve bunun için de 7 puanlı bir değerlendirme formu kullanılmıştır. Dinamiklerde yapılan varyasyonların diğer değişkenler göre daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiş olup, tempoda yapılan varyasyonun bir fark yaratmadığı dikkat çekmiştir. Genelde bayan katılımcılar, erkek katılımcılara göre daha duygusal anlatım içeren müziklere puan vermişlerdir. Araştırma sonucu, müzikal tercihlerin, müziğin duygusal etkileyciliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Adachi ve Trehub (1998) tarafından yapılan araştırma, çocukların şarkıdaki duyguyu anlatımlarını konu edinmiş ve bu amaç doğrultusunda, 4-12 yaşlarındaki çocuklardan bilindik bir şarkıyı, yetişkin bir insanda mutlu ve üzgün his uyandıracak biçimde iki farklı versiyonda söylemeleri istenmiştir. Jest, vokal, dil ve müzikal araçlar açısından kodlanan veriler, çocukların bu yapıları çelişen duygular yaratma için kullandıklarını göstermiştir. Tüm yaş grubundaki çocukların, öncelikli olarak kişisel ifade araçlarına (tempo, yüz ifadeleri v.s.), güvendikleri ve ayrıntılı müzikal araçları (legato gibi) az kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca üzgün his uyandıran performanslarında mutlu his uyandıranlara göre çok daha zengin

anlatım araçları kullandıkları dikkat çekmiştir. Araştırma sonucu, yaş ilgili değişikliklerin ergenlik, toplumsallaşma ve müzikal bilgiyi etkilediğini yansıtmaktadır.

Bilkan'ın 1998 yılında yaptığı araştırmada, müziğin, ilkokul birinci sınıftaki çocukların resim alanındaki çalışmalarına etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma, deney ve kontrol grubu oluşturmak suretiyle toplam 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, sözlü ve sözsüz parçalar dinletilerek, müziğin resim üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Müzik eserlerinin seçimi aşamasında, uzman görüşüne başvurulmuş ve seçilen eserlerin çocuk dünyasındaki eserler olmasına dikkat edilmiştir. Bir ders saati içinde yapılan uygulama sonucunda toplanan resimler uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirmede sekiz değişken üzerinde puanlama yapılmıştır. Müzik dinleyenlerle müzik dinlemeyenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını

Burnard (1999)'ın, çocukların doğaçlama ve kompozisyondaki tecrübelerini, müzikal yaratıcılığa nasıl iştirak ettiklerini konu edinen araştırması, 6 ay boyunca 21 haftalık bir müzik çalışma grubunda bulunan 12 yaşındaki 18 çocukla yapılmıştır. Araştırma sırasında çocukların doğaçlama ve kompozisyondaki tecrübeleri, farklı bedensel hareketler, çalgı ve çalgı tercihleri arasındaki etkileşimleriyle değerlendirilmiştir. Doğaçlama için yapılan bedensel hareketlerin anlamları arasındaki fark,

Elkoshi (2002)'de yaptığı çalışmada, çocukların grafik notasyonlarını (işaret sistemlerini) müziksel algılamalarının bir sunumu olarak inceleyen bir doktora projesinden alınmıştır. Bu çalışmanın ana amaçlarından biri müziğin bir alıntı parça olmasıyla bağlamsal bir algılama olması arasında bir bağlantı olduğu yaygın hipotezini deneysel olarak test etmektir. 7-8.5 yaş arası 112 İsraili çocuğun grafik notasyonları, kısa müzikal nota gruplarını ve karmaşık klasik repertuarlarını kapsayan müzik uyarılarına verdikleri tepki olarak incelenmiştir. 48 oturumda 13 görev yönetilmiştir: yedi 'parçalı görev', altı 'beste görevi'. Parçalar ve seçilmiş besteler arasında işletimsel uyum açısından bir bağlantı vardı; 1271 grafik notasyon toplanmış ve

analiz edilmiştir. Çocukların notasyonlarını analiz etmek için, grafolojide bilinen ilkelere bağlı olan bir yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Veri analizleri, her bir öğrencinin bir müzik parçası ve uyumlu bir kompozisyon için yaratmış olduğu notasyonlar arası bir karşılaştırmaya dayandırılmıştır. Çocukların parçalara ve kompozisyonlara olan tepkileri arasında hiçbir istatistiksel ilişki bulunmamıştır. Bu durumda, bir parçanın kavramsal olarak algılanmasından müzik kompozisyonunun kavramsal olarak algılanmasına, ya da tersine, çıkarım yapamayız sonucuna varılabilir.

Hamzaoğlu (2002), 6–12 yaş grubundaki çocukların gelişiminde müzik eğitiminin rolünü saptamak amacıyla, müzik derslerini okutan sınıf ve müzik öğretmenleriyle görüşmeler yapmıştır. Verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılarak ilgili kaynaklara ulaşılmış ve bunun sonucunda görüşler, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntem ve teknikleri uygulanarak frekans ve yüzde gibi yan dağılımları hesaplanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin tamamının müzik eğitiminin 6-12 yaş grubundaki çocukların gelişiminde önemli bir rolü olduğunu kabul ettikleri sonucuna varılmıştır.

Kiehn, Mark T. Tarafından 2003'te yapılan çalışmanın amacı, 2, 4 ve 6. sınıf ilkököl öğrencilerinin müzik doğaçlama yaratıcılıklarını karşılaştırmaktır. Rasgele seçilen katılımcılara (N=89) iki yaratıcılık ölçüsü verilmiştir; Vaughan Müzikal Yaratıcılık Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (sayısal biçim). Müzikte doğaçlama yaratıcılığını belirlemek için iki bağımsız jüri üyesi Vaughan Testine gösterilen tepkileri değerlendirmiştir. 2. sınıf öğrencileri 4. ve 6. sınıf öğrencilerine göre önemli ölçüde daha düşük not almışlar ve müzik yaratıcılık notlarında önemli bir sınıf farkı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, kendilerinden sonra gelen 4. ve 6. sınıflar arasında (test notlarında önemli bir değişim olmaksızın) bir gelişme düzeyi oluşan 2'den ve 4. sınıflara kadar yaratıcılık açısından bir gelişme olduğunu göstermektedir. Ayrıca, erkek çocuklar kızlardan daha yüksek not alarak müzik yaratıcılığında

önemli bir cinsiyet farkı oluşturmuşlardır. Sonuç olarak, müzikal yaratıcılık ile sayısal yaratıcılık arasında zayıf fakat istatistiksel olarak önemli bir uyum olduğu anlaşılmıştır.

Nawrot'ın 2003 yılında yaptığı çalışmada, müzikte duyguları algılama sürecinin gelişimi iki çalışmayla araştırılmıştır. Çalışma 1'de, okul öncesi çocuklar ve yetişkinler dokuz müzik parçasını, beş adet yüz ifadesini (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ve nötr) gösteren fotoğraflarla eşleştirmişlerdir. Çoğu parçada çocuklar yetişkinlerin yorumlarıyla aynı görüşü paylaşmazken, gerek fotoğraf seçimlerinde, gerekse anlık sözlü yakıştırmalarda yetişkinlere benzer yanıtlar vermişlerdir. Bu ve daha önceki araştırmalardaki önemli metodolojik farklılıklar bu tutarsızlıkları açıklayabilmektedir. Çalışma 2'de, 5-6 aylık bebeklerle ruhsal durumlar arası eşleştirme deneyimlerinin dinamik bir görsel sunumunda mutlu ve hüzünlü bir müzik kullanılmıştır. Bebekler uyumlu ve mutlu bir sunumu tercih etmişler fakat öngörüldüğü gibi hüzünlü ve uyumlu bir sunuma uzun süre katlanamamışlardır. Tüm olarak bakıldığında, bu sonuçlarla, müzikle ilgili duygusal algılamaların çocukluk döneminde gelişen öğrenilmiş çağrışımlarla birlikte nasıl içsel algı eğilimlerinden kaynaklanabileceği keşfedilmeye başlanmıştır.

Sökezoğlu, 2003 yılında yaptığı araştırmayla, Müzik Öğretmenliği Programı Anabilim Dalı'nda piyano eğitimi almakta olan öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin eğitimlerindeki kullanılabilirliğinin belirlenmesini amaçlamış ve bu doğrultuda müzik öğretmeni adaylarına ve uzman piyano eğitimcilerine anket uygulanmıştır. Araştırmada; görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimindeki kullanılabilirliği, kaynak taraması ve anketler yoluyla, yorumu ise betimsel, istatistik yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan anketlerden elde edilen veriler sonucunda, piyano eğitiminde en çok görsel algının daha sonra işitsel ve dokunsal algıların ağırlıklı olarak kullanıldığı, uzman öğretim elemanlarına uygulanan anketlerden elde edilen veriler sonucunda ise, piyano eğitiminde görsel, işitsel ve dokunsal algıların kullanımının dersi aktif hale getireceği ve öğrencinin dersteki başarısını olumlu yönde etkileyeceği saptanmıştır.

Bigand, Vieillard, Madurell, Marozeau ve Dacquet'in 2005 yılında yaptıkları araştırmada, müzikal olarak eğitimli ve eğitimsiz dinleyicilerin 27 alıntı müzik parçası dinlemeleri ve bunlar arasında benzer duygusal anlam taşıyan parçaları gruplandırmaları istenmiştir (Deney 1). Oluşturulan bu gruplar, çok boyutlu derecelendirme yöntemleriyle (MDS) analiz edilen bir duygusal farklılıklar matrisine (tablosuna) dönüştürülmüştür. Coşturucu ve duygusal değerler öncelikli boyutlar olarak ele alınarak, verilere uygun, üç boyutlu bir mekân elde edilmiştir. 2 ve 3 nolu deneyler, alıntıların yalnızca bir saniye süreyle kullanılmasıyla, bu üç boyutlu mekânın tutarlılığını kanıtlamıştır. Genel bulgular, katılımcılarda, müziğe verilen duygusal tepkilerin çok tutarlı olduğunu, müzikal değerlendirme ve alıntı süresinden çok az etkilendiklerini göstermektedir. Bu bulgular müzikal duyguların bilişsel yönü ışığında tartişılmıştır.

2005 yılında araştırmada, insanlar için doğal bir eğlence kaynağı olan müziğin insan gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu savunan Özmenteş, müzik eğitimi sayesinde bireylerin; kendini ifade etme ve yaratıcılıkları, hareket ve ritmik yetenekleri, estetik duyguları, kültürel birikimleri, dil becerileri, bilişsel ve analitik düşünme becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır. Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminde çalgı öğrenme sürecini, bir çalgıyı çalabilme becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılması olarak yorumlayan Özmenteş, etkili bir çalgı eğitiminin gerçekeşebilmesi için çalgı eğitimi sürecinde müzik eğitiminin diğer boyutları olan işitme, ses ve yaratıcılık eğitimlerinin üzerinde önemle durulması gerektiğini söylemektedir.

Custodero (2007), çalışmasında zaman, mekân ve tepki verme gibi olgusal bakış açıları kullanarak, çocuklarda ve yetişkinlerde doğaçlamaların müzikal içeriğini ve insan edimlerini incelemiştir. İşlerinde olgunlaşmış iki yetişkin besteci ile yedi yaşında iki çocuğun doğaçlama performansları, ikili olarak, çocuksu eğilimlere ilişkin anında müzikal yaratıcılığın kaynakları ile uygulama ve deneyimle kazanılmış olan müzikal uzmanlığı kapsayan yaşam boyu

edinilmiş bir görünye (perspektif) düşünülerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların ve yetişkinlerin doğaçlama deneyimlerinde çıkış noktaları (kaynaklar) ile uzmanlığın etkili olduğunu göstermektedir. Çocuk doğaçlamalarında, müziksel olarak anlamlı araştırmalar ve değerlendirmeler amacıyla çıkarımlar yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

#### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini sınamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995, s.77). Tarama modeli, araştırmanın birinci aşamasında çocuklara ve yetişkinlere dinletilen müziklerin uyandırdığı duygu durumlarının var olduğu haliyle belirlenmesi için kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini çözümlmek için durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yinn, 1984; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.257).

Ayrıca, çocukların resimleri yorumlamalarında ölçme ve değerlendirme araçlarından Mülakat/ Görüşme ve Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Mülakat/ Görüşme yöntemi, öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlayan ve genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılan bir ölçme-değerlendirme yöntemidir. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme yöntemi ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak açıklanabilir (M.E.B, 2007, s.80). Bu yöntemler, çocukların

dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını yansıttıkları resimlerin kendileri ve akranları tarafından değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

### **3.2 ÇALIŞMA GRUBU**

Bu çalışmada araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında farklı araştırma grupları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın yetişkinlerle ilgili çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=31), Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=42), Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=50) ve Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=30) oluşturmuştur.

Araştırmanın çocuklarla ilgili bölümündeki ise çalışma grubunu ise TED İstanbul Koleji 5. sınıf öğrencileri (n=42) oluşturmuştur. Araştırmanın bu aşamasında çalışma grubunu oluşturulan çocukların 19'u kız, 23'ü ise erkek öğrencidir.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan, çocukların dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını resim çizme aracılığıyla yansıtmaları, araştırmanın nitel yapısına dayandığından, bu aşamada TED İstanbul Koleji 5.sınıf öğrencilerinden seçilen 23 kişilik bir öğrenci grubu çalışma grubu olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bu aşamasında çalışma grubunu oluşturulan çocukların 10'u kız, 13'ü ise erkek öğrencidir.

### **3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak; çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan müzik albümü, çocukların dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını yansıttıkları çocuk resimleri

ve bu uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için oluşturulan derse ilişkin değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda sırasıyla anlatılmıştır.

### 3.3.1 Müzik Albümü

Araştırmanın birinci aşamasında çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirlemek amacıyla 15 eserlik bir müzik albümü hazırlanmıştır. Bu albüm, M.E.B. İlköğretim 5.sınıf Müzik Dersi Öğrenme alanının açıklamalar kısmında yer alan “Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmelidir” ibaresine uygun olarak, klasik müzik tarihinin 19. ve 20. yüzyılları arasını temsil eden orkestral/sözsüz eserlerden oluşturulmuştur. Seçilen eserlerden oluşan müzik albümünün üç duygu durumunu yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne (n=7) başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru alan uzmanlar, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı öğretim elemanlarından Prof. Cemalettin Göbelez, Doç. Dilek Batıbay, Yrd. Doç Dr. Jale Deniz, Dr. Duygu Piji, Dr. Özcan Özbek; Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü öğretim elemanı Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yavuz Yükselsin ve Keele Üniversitesi Müzik Psikolojisi Bölümü öğretim elemanlarından Dr. Alexandra Lamont’tan oluşmaktadır.

Araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurulmak üzere hazırlanan müzik albümü:

1. **E.Grieg** / Holberg Suite Praludium Allegro
2. **.I.Tchaikowsky** / Danse Russe Trepak
3. **J.Brahms** / Hungarian Dances No. 10 in F major
4. **K.Penderecki** / Menuet
5. **E.Grieg** / Peer Gynt's Journey Home
6. **E.Grieg** / In the Hall of the Mountain King
7. **S.Prokofiev** / Die Liebe su den drei Orangen - Part 1
8. **A.Webern** / 5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel

9. **A.Webern** / Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig
10. **A.Webern** /10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg
11. **P.I.Tchaikowsky** / The Nutcracker Ballet Suite, Danse character
12. **J.Brahms** / Hungarian Dances No. 16 in F minor
13. **E.Elgar** / Enigma: Andante
14. **K.Penderecki** /Aria
15. **C.Saint-Saens** / Aquarium şeklinde sıralanmıştır.

Bu albümde yer alan eserler, araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurulmak üzere üç duygu durumuna göre aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

#### **Grup 1: Mutluluk**

- 1-**E.Grieg** / *Holberg Suite Praludium Allegro*
- 2-**P.I.Tchaikowsky** / *Danse Russe Trepak*
- 3-**J.Brahms** / *Hungarian Dances No. 10 in F major*
- 4-**K.Penderecki** / *Menuet*

#### **Grup 2: Korku**

- 5-**E.Grieg** / *Peer Gynt's Journey Home*
- 6-**E.Grieg** / *In the Hall of the Mountain King*
- 7-**S.Prokofiev** / *Die Liebe su den drei Orangen - Part 1*
- 8-**A.Webern** / *5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel*
- 9-**A.Webern** / *Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig*
- 10-**A.Webern** /10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg

#### **Grup 3: Üzüntü**

- 11-**P.I.Tchaikowsky** / *The Nutcracker Ballet Suite, Danse character*
- 12-**J.Brahms** / *Hungarian Dances No. 16 in F minor*
- 13-**E.Elgar** / *Enigma: Andante*
- 14-**K.Penderecki** /Aria
- 15-**C.Saint-Saens** / Aquarium

Müzik albümünde yer alan eserlerin, belirlenen duygu durumlarını yansıtmayı yansıtmadığını belirlemek üzere alınan uzman görüşü için yapılan yüzde frekans hesaplamaları tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Müzik Albümüne Yönelik Başvurulan Uzman Görüşü İçin Yapılan Yüzde Frekans Analizi Sonuçları

Grup 1: Mutluluk	Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%
1-E.Grieg / <i>Holberg Suite Praludium Allegro</i>	6	85.7	1	14.3
2-P.I.Tchaikowsky / <i>Danse Russe Trepak</i>	7	100	-	-
3-J.Brahms / <i>Hungarian Dances No. 10 in F major</i>	7	100	-	-
4-K.Penderecki / <i>Menuet</i>	6	85.7	1	14.3
Grup 2: Korku	Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%
1-E.Grieg / <i>Peer Gynt's Journey Home</i>	5	71.4	2	28.6
2-E.Grieg / <i>In the Hall of the Mountain King</i>	3	42.9	4	57.1
3-S.Prokofiev / <i>Die Liebe su den drei Orangen - Part 1</i>	4	57.1	3	42.9
4-A.Webern / <i>5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel</i>	7	100	-	-
5-A.Webern / <i>Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig</i>	7	100	-	-
6-A.Webern / <i>10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg</i>	7	100	-	-
Grup 3: Üzüntü	Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%
1-P.I.Tchaikowsky / <i>The Nutcracker Ballet Suite, Danse character</i>	7	100	-	-
2-J.Brahms / <i>Hungarian Dances No. 16 in F minor</i>	4	57.1	3	42.9
3-E.Elgar / <i>Enigma: Andante</i>	7	100	-	-
4-K.Penderecki / <i>Aria</i>	7	100	-	-
5-C.Saint-Saens / <i>Aquarium</i>	4	57.1	3	42.9

Mutluluk duygu durumu grubuna ait 4 eserin bu duyguyu yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulması sonucunda; 1.eser (E.Grieg / *Holberg Suite Praludium Allegro*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 85.7, frekansı 6, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 14.3 frekansı 1 olarak bulunmuştur. 2.eser (P.I.Tchaikowsky / *Danse Russe Trepak*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak hesaplanmıştır. 3.eser (J.Brahms / *Hungarian Dances No. 10 in F major*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 şeklinde belirlenmiştir. 4.eser (K.Penderecki / *Menuet*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 85.7, frekansı 6, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 14.3, frekansı 1 olarak bulunmuştur.

Başvurulan uzman görüşüne göre elde edilen veriler doğrultusunda, mutluluk duygu durumu grubunda yer alan iki ve üç numaralı eserlerin, bu duygu durumunu bir ve dört numaralı eserlere göre daha anlamlı bir şekilde yansıttığı belirlenmiştir.

Korku duygu durumu grubunda yer alan 6 eserin bu duyguyu yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulması sonucunda; 1. eser (E.Grieg / *Peer Gynt's Journey Home*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 71.4, frekansı 5, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 28.6, frekansı 3 olarak bulunmuştur. 2. eser (E.Grieg / *In the Hall of the Mountain King*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 42.9, frekansı 3, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 57.1, frekansı 4 olarak belirlenmiştir. 3. eser (S.Prokofiev / *Die Liebe su den drei Orangen - Part I*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 57.1, frekansı 4, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 42.9, frekansı 3 olarak bulunmuştur. 4. eser (A.Webern / *5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak hesaplanmıştır. 5. eser (A.Webern / *Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak bulunmuştur. 6. eser (A.Webern / *10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak belirlenmiştir.

Başvurulan uzman görüşüne göre elde edilen veriler doğrultusunda, korku duygu durumu grubunda yer alan dört ve altı numaralı eserlerin, bu duygu durumunu bir, iki ve üç numaralı eserlere göre daha anlamlı bir şekilde yansıttığı belirlenmiştir. Beş numaralı eser ise korku duygu durumunu uzman görüşüne göre anlamlı bir şekilde yansıtmasına karşın, süresinin dört ve altı numaralı eserlerin sürelerine oranla daha uzun olması nedeniyle albüm dışında bırakılmıştır.

Üzüntü duygu durumu grubunda yer alan 5 eserin bu duyguyu yansıtmayı yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulması sonucunda; 1. eser (P.I.Tchaikowsky / *The Nutcracker Ballet Suite, Danse character*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 6 olarak bulunmuştur. 2. eser (J.Brahms / *Hungarian Dances No. 16 in F minor*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 57.1, frekansı 4, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 42.9, frekansı 3 olarak hesaplanmıştır. 3. eser (E.Elgar / *Enigma: Andante*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak belirlenmiştir. 4. eser (K.Penderecki / *Aria*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 100, frekansı 7 olarak bulunmuştur. 5. eser (C.Saint-Saens / *Aquarium*) için uygun seçeneğinin yüzdesi 57.1, frekansı 4, uygun değil seçeneğinin ise yüzdesi 42.9, frekansı 3 olarak hesaplanmıştır.

Başvurulan uzman görüşüne göre elde edilen veriler doğrultusunda, üzüntü duygu durumu grubunda yer alan üç ve dört numaralı eserlerin, bu duygu durumunu iki ve beş numaralı eserlere göre istatistiksel açıdan daha anlamlı bir şekilde yansıttığı belirlenmiştir. Bir numaralı eser, üzüntü duygu durumunu uzman görüşüne göre anlamlı bir şekilde yansıtmasına karşın, süresinin üç ve dört numaralı eserlerin sürelerine oranla daha uzun olması nedeniyle albüm dışında bırakılmıştır.

Uzmanlardan alınan görüşler dahilinde üç duygu durumunu daha az yansıttığı belirlenen eserler albümden çıkarılmış, uzman görüşüne göre daha anlamlı bulunan ve uzunlukları 37 saniye ile 2 dakika 10 saniye arasında değişen 6 eserden oluşan yeni bir albüm

oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda duygu durumunu yansıtmada anlamlı bulunan fakat diğer eserlere göre daha uzun süre teşkil eden iki eser daha uygulamanın ders saati içinde yapılmasından dolayı yeniden şekillendirilen müzik albümünden çıkarılmıştır.

Başvurulan uzman görüşüne yönelik yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda, P.I.Tchaikowsky / *Danse Russe Trepak*'ın ve J.Brahms / *Hungarian Dance No. 10 in F major* mutluluk duygusunu, E.Elgar / *Enigma: Andante* ve K.Penderecki / *Aria*'ın üzüntü duygusunu, A.Webern / *5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel* ve A.Webern / *10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg*'in ise korku duygusunu uyandırdığı belirlenmiştir.

Araştırmada, yetişkin ve çocukların dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla oluşturulan müzik albümü, araştırmacı tarafından bir işaret listesi olarak kullanılmıştır. Bu listede ayrıca, cinsiyet, bölüm gibi kişisel bilgiler de toplanmıştır. (Bkz.EK 3a-b). Bu listeye yukarıda verilen değişkenlerin üç duygu durumunun ifadesi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **3.3.2 Çocuk Resimleri**

Çocuk resimlerinin, çocuğun iç dünyasının anlaşılmasında, iç çatışmalarının ortaya çıkarılmasında ve onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmen olduğu görüşlerine ve bu alan da yapılan araştırmalara (Yavuzer, 1992, s.209-212; Kırıçoğlu, 1991, s.62; akt. Bilkan, 1998, s.18) dayanarak, araştırmanın ikinci aşamasında, çocuklardan, dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını, resim çizme aracılığıyla yansıtmaları istenmiştir.

Bu aşamada kullanılan müzik eseri olarak, araştırmanın birinci aşamasında çocukların üzerinde yüzde yüz fikir birliğine vardıkları A.Webern'in "Orkestra için 5 eser: III Sehr Bewegte Viertel", J.Brahms'ın "10 numaralı Macar Dansı" ve yine A.Webern'in "Orkestra

için 5 eser: II Lebhaft und zart beweg” adlı eserler arasından araştırmacı tarafından J.Brahms’ın “10 numaralı Macar Dansı” seçilmiştir.

Johannes Brahms (1833–1897), 1850’de 17 yaşındayken Macar kemancı Eduard Remenyi ile karşılaşmış ve ona turnelerinde eşlik etmeyi kabul etmiştir. Macaristan müziğini ve özellikle çigan ezgilerini, Remenyi’den çok kez dinlemiştir. Brahms’ın macar müziğine olan ilgisini en belirgin biçimde sergileyen eser ise, ilk iki bölümü 1869’da yayınlanan dört el piyano için Macar Dansları’dır. O yıl birinci ve ikinci bölümlerde beşer dans olarak hazırlanan eser, 1880’de üçüncü bölümde altı, dördüncü bölümde ise beş dans olarak tamamlandı. Çok beğenilen bu 21 Macar Dansı’nın yalnızca üçünün (No:1, 3 ve 10) orkestra düzenlemesi besteci tarafından yapılmıştır. Bu danslarda genellikle, Brahms’ın gençlik yıllarında Remenyi ile verdiği konserlerden aklında kalan ezgiler kullanılmıştır (Aktüze, 2002, s.416,417).

J.Brahms’ın 10 numaralı Macar Dansı Fa Majör tonunda olup, senfonik orkestra için yazılmıştır. Eser ABA formunda ve üç bölmeli bir yapıdadır. A bölümü, kemanların ve kornların sunduğu canlı bir halk müziği temasıyla açılıp, yine yaylıların ön planda olduğu ve nispeten daha hafif nüanslı fakat vurgularla dinamizmin korunduğu bir bölümle B bölümüne bağlanır. Majör yapının minör yapıya dönüştüğü bu bölümde, yine kemanların lirik ve aksanlı yorumları, A bölümüne nazaran daha hüzünlü bir tema sunar ve yapıt tekrar A bölümünün neşeli ve dinamik temasının vurma çalgıların yoğunlukta kullanıldığı bir finalle son bulur.

### **3.3.3 Derse İlişkin Değerlendirme**

Çocukların dinledikleri müziklerden edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleriyle ilgili yapılan uygulamadan sonra, bu uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için bir anket formu hazırlanmıştır (Bkz. EK 4). Bu anket formu kapsamında, çocukların müzik ve insan duygusu arasında kurdukları bağlar ve yaratıcılıklarıyla ilgili sekiz ifade yer almıştır. Bu ifadeler, katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım seçenekleriyle cevaplandırılmıştır. Anket formundaki sekiz ifade yanı sıra,

dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşları ve bunun sebepleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir açık uçlu soru hazırlanmıştır.

### **3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Verilerin toplanması aşamasında, çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından seçilen eserler uzmanlara dinletilmiştir. Uzmanlar müzik albümündeki her bir eserin mutluluk, üzüntü ve korku duygu durumlarından hangisini yansıttığını belirtmişlerdir. Uzman görüşlerine dayanarak sıralanan eserler çocuklara ve yetişkinlere dinletilerek, dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin çözülmesi aşamasında, araştırmacı tarafından hazırlanan müzik albümünde yer alan eserlerin, belirlenen duygu durumlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek üzere alınan uzman görüşüne yönelik yüzde frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Yetişkin ve çocuklara dinletilen müziklerin üç duygu durumundan hangisini uyandırdığını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans analizi yapılmıştır.

İkinci aşamada, M.E.B. İlköğretim 5.sınıf müzik dersi programının “Müziksel Yaratıcılık” öğrenme alanında yer alan “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımına yönelik olarak örnek bir ders planı hazırlanmış ve bu plan 40 dakikalık bir ders saati içinde uygulanmıştır (Bkz. EK 5). Bu derste çocuklar dinledikleri müziklerden edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu uygulama için müzik albümünden seçilen J.Brahms’ın 10 numaralı Macar Dansı, çocukların resim çizdiği süre boyunca birkaç kez dinletilmiştir.

Çocukların dinledikleri müzikten (J.Brahms'ın 10 numaralı Macar Dansı) edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleri istenmiş, yapılan uygulama (örnek ders) kapsamında çocukların çizdikleri resimler de, içerik analizi yapılmak üzere birer veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dinletilen müzik, uzman görüşleri doğrultusunda mutluluk ile ilişkilendirilmiş olmakla birlikte, çocuklarda bu müzikten hareketle ortaya çıkan duyguların belirlenmesi için her resim araştırmacı tarafından duygu durumlarına göre sınıflanmıştır.

Bu aşamada sınıflamanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla aynı resimler, çalışmanın amacı anlatılarak eğitim bilimleri alanında uzman olan bir başka öğretim üyesi tarafından da değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla araştırmacılar arasındaki güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasında, aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81):

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı (20)}}{\text{Uzlaşma (20)} + \text{Uzlaşmama Sayısı (3)}}$$

$$\text{Güvenilirlik} = 0,87$$

Yapılan değerlendirme sonrasında araştırmacı ve uzman arasındaki güvenilirlik %87 olarak bulunmuştur. İçerik analizi yönteminde belgenin değişik araştırmacılara verilerek hesaplanan güvenilirlik katsayısı, aynı belgenin iki farklı zamanda aynı kişilere verilmesinden daha iyi sonuç verir. Bunun nedeni, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısı yüksek olduğunda, zaman açısından güvenilirlik katsayısının da yüksek olmasıdır. Ayrıca birinci yol hafızanın bozucu etkisine karşı dirençlidir ve uygulaması da kolaydır. (Miles ve Huberman, 1994, s.64; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81). Bu tür bir değerlendirmede elde edilecek değerlerin %70'den daha yüksek olması beklendiğinden, %87 olarak bulunan bu güvenilirlik yüzdesi, araştırmacı tarafından yapılan çözümlemenin nesnelliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan değerlendirme sonrasında farklı araştırmacılar arasındaki güvenilirlik değeri %87 olarak bulunmasına rağmen, aynı araştırmacının aynı resimlere yönelik farklı zamanlarda (30 gün arayla) yaptığı değerlendirme de yapılmış ve güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar, çizdikleri resimleri tamamladıklarında, örnek resimler seçilerek, bu resimlerin resmi çizen çocuk tarafından anlatılması sağlanmıştır. Ayrıca bu uygulamadan elde edilen veriler, lçme değerlendirme araçlarından “z Değerlendirme” ve “Akran Değerlendirme” ile çözümlenmiştir. Çocukların uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anket formundan elde edilen veriler üzerinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının belirlenmesine yönelik bulgular iki başlık halinde verilmiştir. İlk kısımda, dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde (Müzik Öğretmenliği Bölümü, Matematik Öğretmenliği Bölümü, PDR Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri) uyandırılan duygu durumlarına ilişkin bulgular, ikinci kısımda ise dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda uyandırılan duygu durumlarının resim ile ifade edilmesiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1 DİNLETİLEN MÜZİKLER ARACILIĞIYLA ÇOCUKLARDA VE YETİŞKİNLERDE UYANDIRILAN DUYGU DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR ve YORUMLAR**

Çocukların ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin uyanan duygu durumlarının belirlenmesi için mutluluk, üzüntü ve korku duygu durumlarını içeren bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde hesapları yapılarak sayısallaştırılmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** P.I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Rus Trepak Dansı	n	Mutluluk f(%)	Üzüntü f(%)	Korku f(%)
Çocuklar	42	37 (88.1)	-	5 (11.9)
Müzik	30	27 (90.0)	-	3 (10.0)
Matematik	50	35 (70.0)	5 (10.0)	10 (20.0)
PDR	31	24 (77.4)	1 (3.3)	6 (19.3)
Türkçe	45	37 (82.2)	-	8 (17.8)
TOPLAM	198	160 (80.8)	6 (3.1)	32 (16.1)

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 1.eserin mutluluk duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda en yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları çocuklarda %88.1 olarak, Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinde ise %90 olarak hesaplanmıştır. Matematik Öğretmenliği Bölümü, PDR Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinin yüzde oranları ise en düşüğü Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde %70 olmak üzere sırasıyla PDR Bölümü'nde %77.4 ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde %82.2 şeklinde belirlenmiştir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, P.I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" adlı eserinin %80.8 oranıyla mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

**Tablo 3:** E.Elgar’ın “Enigma: Andante” Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Enigma: Andante	n	Mutluluk f (%)	Üzüntü f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	1 (2.4)	41 (97.6)	-
Müzik	30	-	29 (96.6)	1 (3.4)
Matematik	50	3 (6)	47 (94)	-
PDR	31	1 (3.3)	30 (96.7)	-
Türkçe	45	3 (6.6)	41 (91.2)	1 (2.2)
TOPLAM	198	8 (4)	188 (95)	2 (1)

Tablo 3’de görüldüğü gibi, E.Elgar’ın “Enigma: Andante” adlı eserinin üzüntü duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda tüm gruplarda birbirine oldukça yakın yüzde oranları saptanmıştır. Bu oranların en düşüğü %91.2 ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde görülürken en yüksek oran ise %97.6 ile çocuklarda hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, Elgar’ın “Enigma: Andante” adlı eserinin %95 oranıyla üzüntü duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

**Tablo 4:** A.Webern’in “Orkestra İçin 5 Parça: III Sehr Bewege Viertel” Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi

Sehr Bewege Viertel	n	Mutluluk f (%)	Üzüntü f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	-	-	42 (100)
Müzik	30	1 (3.4)	-	29 (96.6)
Matematik	50	3 (6)	1(2)	46 (92)
PDR	31	-	-	31 (100)
Türkçe	45	-	1 (2.2)	44 (97.8)
TOPLAM	198	4 (2)	2(1)	192 (97)

Tablo 4’de görüldüğü gibi, A.Webern’in “Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewege Viertel” adlı eserinin tüm gruplarda korku duygu durumunu uyandırdığına yönelik oldukça yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları gözlemlenmiştir. Bu oranların en düşüğü %92 ile Matematik Öğretmenliği Bölümü’nde görülürken en yüksek oran ise %100 ile çocuklarda ve PDR Bölümü’nde hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, A.Webern’in “Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewege Viertel” adlı eserinin %97 oranıyla korku duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

**Tablo 5:** K.Penderecki’nin “Aria” Adlı Eserinin Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi

Aria	n	Mutluluk f (%)	Üzüntü f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	1 (2.4)	41 (97.6)	-
Müzik	30	-	29 (96.6)	2 (6.5)
Matematik	50	1 (2)	49 (98)	-
PDR	31	-	29 (93.5)	2 (6.5)
Türkçe	45	7 (15.6)	38 (84.4)	-
TOPLAM	198	9 (4.6)	185 (93.4)	4 (2)

Tablo 5’de görüldüğü gibi, K.Penderecki’nin “Aria” adlı eserinin üzüntü duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda en yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları çocuklarda %97.6, Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde %96.6 ve Matematik Öğretmenliği Bölümü’nde %98 olarak hesaplanmıştır. Türkçe Öğretmenliği Bölümü ise %15.6 ile bu parçanın mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, K.Penderecki’nin “Aria” adlı eserinin %93.4 oranıyla üzüntü duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

**Tablo 6:** J.Brahms’ın “10 Numaralı Macar Dansı” Adlı Parçasının Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi

Macar Dansı	n	Mutluluk f (%)	Üzüntü f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	42 (100)	-	-
Müzik	30	30 (100)	-	-
Matematik	50	46 (92)	-	4 (8)
PDR	31	31 (100)	-	-
Türkçe	45	41 (91.2)	1 (2.2)	3 (6.6)
TOPLAM	198	190 (96)	1 (0.5)	7 (3.5)

Tablo 6’da görüldüğü gibi, tüm bölümler %90’ın üzerinde oranlarla, J.Brahms’ın “10 numaralı Macar Dansı” adlı eserinin mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu oranların en yükseği %100 ile çocuklarda, Müzik Öğretmenliği Bölümü ve PDR Bölümü’nde gözlemlenirken, en düşük oran ise %91.2 ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde saptanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, J.Brahms’ın “10 numaralı Macar Dansı” adlı eserinin %96 oranıyla mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

**Tablo 7:** A.Webern’in “Orkestra İçin 5 Parça: II Lebhaft Und Zart Beweg” Adlı Parçasının Çocuk ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Yüzde ve Frekans Analizi

Lebhaft und zart beweg	n	Mutluluk f (%)	Üzüntü f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	-	-	42 (100)
Müzik	30	-	-	30 (100)
Matematik	50	2 (4)	2 (4)	46 (92)
PDR	31	-	3 (9.7)	28 (90.3)
Türkçe	45	1 (2.2)	-	44 (97.8)
TOPLAM	198	3 (1.5)	5 (2.5)	190 (96)

Tablo 7’de görüldüğü gibi, A.Webern’in “Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg” adlı eserinin tüm gruplarda korku duygu durumunu uyandırdığına yönelik oldukça yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları gözlemlenmiştir. Bu oranların en yükseği %100 ile çocuklarda ve Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde gözlemlenirken, en düşük oran ise %90.3 ile PDR Bölümü’nde hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, A.Webern’in “Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg” adlı eserinin %96 oranıyla korku duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

Yetişkin ve çocukların, hazırlanan müzik albümündeki eserlere yönelik benzer nitelikte duygu durumu yansıttıkları gözlenmiştir. Müzik albümünde yer alan altı eserin ikisi majör, ikisi minör ve ikisi de atonal yapıdadır. Altı eserin, çocuk ve yetişkinlerin duygu durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi sonucunda, majör yapıdaki iki eserin her iki yaş grubu üzerinde mutluluk duygusu uyandırdığı, minör yapıdaki iki eserin ise üzüntü duygusu yarattığı yapılan yüzde frekans hesaplamalarıyla belirlenmiştir. Atonal yapıdaki iki eserin ise çocuk ve yetişkinler üzerinde korku duygusu uyandırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, majör yapıdaki eserlerin mutluluk duygusu, minör yapıdaki eserlerin üzüntü duygusu, atonal yapıdaki eserlerin ise korku duygusu uyandırdığı söylenebilir. Bu sonuçlar, bu alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla çelişmemektedir (Heifetz,; Webster, G. D. ve Weir C. G., 2005, Nawrot, 2003).

#### **4.2 DİNLETİLEN MÜZİĞİN UYANDIRDIĞI DUYGU DURUMLARININ RESİM İLE İFADESİNİN MÜZİK DERSİ YARATICILIK ALANINDA KULLANIMINA YÖNELİK BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin dinledikleri müziğe yönelik oluşturdukları duygu durumlarının resim yoluyla ifade edilmesindeki unsurlar, araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen ölçütler doğrultusunda çözümlenmiştir. Bu kapsamda “J. Brahms’ın 10

numaralı Macar Dansı” eseri dinletilerek, uygulamanın yapıldığı sınıftaki 23 öğrenci ve bu öğrencilerin resimlerinden ve düşüncelerinden hareketle çözümlenmeler yapılmıştır.

Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerde yansıttıkları duygu durumlarının dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Çocukların dinledikleri müziklerdeki duygu durumları, yapmış oldukları resimler dikkate alınarak incelendiğinde, mutluluk, korku, üzüntü ve her üç duygunun da birlikte olduğu resimler belirlenmiştir.

**Tablo 8:** Çocukların, Dinledikleri Müzikteki Duygu Durumlarına Yönelik Çizdikleri Resimlerin İçerdiği Duygu Durumları Bakımından f ve % Analizi Sonuçları

Resimlerde Yer Alan Duygu Durumları	f(%)
Mutluluk	14 (60.8)
Üzüntü	1 (4.3)
Korku	-
Karışık (mutluluk, üzüntü, korku)	8 (30.5)
TOPLAM	23 (100)

Tablo 8’de görüldüğü gibi çocuklar çizdikleri resimler aracılığıyla, kendilerine dinletilen müzikte mutluluk, üzüntü ve karışık duygu durumlarının var olduğuna yönelik bildirimlerde bulunmuşlardır. İncelenen resimlerde tek başına korku duygu durumuna rastlanmamıştır. Karışık duygu durumu barındıran resimlerde mutluluk-üzüntü, mutluluk-korku ve her üç duygu durumunun da varlığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu duygu durumlarını ifade ederlerken her bir duygu durumunu anlatmak için farklı ifade biçimleri kullanmışlardır. Farklı duygu durumlarına ayrılan resimlerden bu duygu durumlarının ne tür ifade biçimleri kullanılarak resmedildiğine yönelik bir inceleme yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Farklı Duygu Durumlarına Ayrılan Resimlerin İfade Biçimlerine Yönelik frekans Analizi

	Mutlu yüz	Dans figürleri / müzik	Müzikal semboller	Üzüntülü yüz	Savaş/Korku figürleri	Korkulu yüz	Sınıflanamayan
	f	f	f	f	f	f	f
Mutluluk	21	13	4	-	-	-	-
Üzüntü	4	-	-	4	-	-	-
Korku	9	-	-	-	4	4	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi çocukların 21’i, dinledikleri müziğe yönelik çizdikleri resimlerde mutlu yüzlü insan ya da insanlar resmetmişlerdir. Bu resimlerin 13’ünde mutluluk duygu durumu, dans figürleri ve müzikle anlatılırken dört resimde de müzikal sembollere rastlanmıştır. Resimlerin dört tanesinde mutluluk duygu durumunun yanı sıra üzüntü duygu durumu da gözlemlenmiş ve bu resimleri yapan çocuklarla yapılan görüşmelerde, bu çocukların dinledikleri müzikte birden çok duygu durumu algıladığı ve bunları resmettikleri anlaşılmıştır. Resimlerin dokuzunda ise mutluluk ve üzüntü duygu durumunun yanı sıra, korkulu yüz ve savaş/korku figürleri aracılığıyla canlandırılan korku duygu durumuna da rastlanmıştır.

Dinledikleri müziğe yönelik çizdiği resimde mutluluk duygu durumunu anlatan kız öğrenci B.Ç, bu duygusunu gökkuşağı üzerinde dans eden mutlu bir çift ve çeşitli müzikal semboller ile resmetmiştir (Bkz. EK 6). Diğer bir kız öğrenci B.E. ise, mutluluk duygu durumunu, renkli ışıklar eşliğinde tek başına dans eden bir balerin ile canlandırmıştır (Bkz. EK.7). H.K.N (erkek öğrenci), dinlediği müziğe yönelik hissettiklerini, bir radyo-teyp ve kamera eşliğinde dans eden iki kız ile resmetmiş, ayrıca resimdeki teypten çıkan müziği bazı müzikal semboller yardımıyla anlatmaya çalışmıştır (Bkz. EK 8). “Hayaller Sarayında Dans” ismini koyduğu resminde A.Ç. (kız öğrenci), bir sarayın sahnesinde dans eden insan ve hayvanlardan kurulu

bir grup canlıyı resmetmiştir. Sahnenin tam ortasında bir melek elinde değneğiyle sanki bir şef gibi gözüdürken, altı kuşun havada uçarak mutlu bir şekilde dans ettiği de gözlemlenmiştir. Öğrenciyle yapılan görüşmede, resminde, insan ve hayvanların beraber yaşadığı ve dans ettiği hayalini canlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. EK 9).

Farklı duygu durumları içeren resimleri yapan öğrenciler de, seçilen diğer bazı öğrenciler gibi, müzik tekrar dinletilirken resimlerini yorumlamışlar ve bu süreç video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarının analizi sonucunda birden çok duygu durumu yansıtan resimleri yapan çocuklar, bu durumun müzikteki ses şiddetinin yükselmesi ya da alçalması gibi nüansların yol açtığı bir olgu olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Örneğin öğrenci E.E. (kız öğrenci), müziği dinlerken yaşadığı duygu durumlarını resmetmek için üç farklı kare resmetmiştir. Birinci karesinde, canlı bir halk müziği temasının sunulduğu A bölümü (majör kısım) için mutluluk duygu durumu resmederken, ikinci karede minör modla başlayan ve ses şiddetinin özellikle yaylı çalgıların vurgulu notalarıyla yükseldiği orta bölümde ise korku duygu durumu ifade eden durum ve insan yüzleri resmetmiştir. Müziğin tekrar A bölümüne döndüğü yer olan üçüncü karede ise mutluluk duygu durumunu yeniden canlandırmıştır (Bkz. EK 10). Bir başka öğrenci K.E. (kız öğrenci) ise dinlediği müzikteki duygu durumlarını mutluluk ve üzüntü olmak üzere iki farklı kategoriye ayırmış, mutluluk duygu durumunu hissettiği kısım için güneşli bir hava ve mutlu insan yüzü çizerken, üzüntü duygu durumunu hissettiği kısım için yağmurlu, rüzgarlı bir hava ve ağlayan bir insan yüzü resmetmiştir (Bkz. EK 11). Diğer bir öğrenci C.I. (erkek öğrenci) ise yaptığı resimdeki olayı gözlemleyen kişi olarak kendisini çizmiş ve iki farenin büyük bir peynir parçasına ulaşmak için verdikleri uğraşı seyrederken yaşadığı mutluluğu resmetmiştir. Farelerin yüz ifadeleri ise peynire ulaşamamanın getirdiği duygularla üzüntüyü yansıtmaktadır (Bkz. EK 12).

### **4.3 ÇOCUKLARIN, DİNLEDİKLERİ MÜZİKTE FARKLI DUYGULAR HİSSEDEN ARKADAŞLARI VE BUNUN SEBEPLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK SONUÇLAR**

Uygulamaya katılan 23 çocuktan 17'si, dinledikleri müzikte farklı duygular hissedilen arkadaşlarının fikirlerine saygı duyduğunu ve bu farklılığın, herkesin düşüncelerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği yorumunu yapmışlardır. Örneğin Ö2, herkesin kendine ait duyguları olmasının böyle bir farklılık yaratabileceğini savunurken Ö15, kendisinin dans olarak algıladığı uyarıcıyı başka bir çocuğun savaş diye yorumlamasını yine herkesin düşüncelerinin ve duygularının farklı olmasına yormuştur. Kalan çocukların 2'si, arkadaşlarının resimlerinin farklı olmasını bu resmi çizen çocukların şımarıklıklarına yorarken, bir çocuk hayal etme gücümüze bağlı olarak birçok duygu yaşayabileceğimizi, diğer bir çocuk ise bu farklılığın herkesin farklı karakterde olmasına bağlamıştır.

### **4.4 ÇOCUKLARIN UYGULANAN DERSE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNE YÖNELİK f ve % ANALİZİ SONUÇLARI**

Öğrencilerin, uygulanan derse yönelik düşünceleri, araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmış ve frekans yüzde hesaplaması yapılarak Tablo 10'da sayısallaştırılmıştır.

**Tablo 10:** Çocukların Uygulanan Derse Yönelik Düşüncelerinin Yüzde ve Frekans Analizi

Çocukların, uygulanan derse yönelik düşünceleri	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Bu etkinlik sırasında çok keyif aldım	1	4.4	4	17.4	18	78.2
2. Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımın farkına vardım.	1	4.4	3	13	19	82.6
3. Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımı kullandım	2	11.6	4	17.4	17	74
4. Bu etkinlik sırasında müzikle duygularım arasında bir bağ kurabildim	1	4.4	3	13	19	82.6
5. Bu etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamamda yararlı olduğunu düşünüyorum	2	11.6	3	13	18	78.2
6. Bu etkinlik, kendimi ifade etme becerimi geliştirmeme katkı sağladı	1	4.4	6	26	16	69.6
7. Bu etkinlik, arkadaşlarımla hissettiği duyguları anlamama katkı sağladı.	2	11.6	3	13	18	78.2
8. Bu etkinlik, yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağladı	2	11.6	3	13	18	78.2

Çocukların 18'i, uygulanan derse yönelik olarak, %78.2'lik bir yüzdeyle bu etkinlik sırasında çok keyif aldıklarını, dördü ise dersin bu özelliği açısından kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğin, kendilerindeki yaratıcılığın farkına vardırma etkisine ise %82.6'lık bir oranla 19 çocuk katılırken, yine bu etkinlikte yaratıcılıklarını kullandıklarına yönelik önermeye ise %74'lük bir oranla 17 çocuk olumlu bir cevap vermiştir. Çocukların 19'u %82.6'lık bir oranla etkinlik sırasında müzikle duyguları arasında bağ kurabildiğine yönelik cevap verirken, %13'lük oranı oluşturan üç çocuk, etkinliğin bu özelliği konusunda kararsız kalmıştır. %78.2'lik bir oranı oluşturan 18 çocuk, etkinliğin, müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamada yararlı olduğuna yönelik önermeye olumlu bildirimde bulunmuşlardır. Çocuklar, bu

etkinliğin kendini ifade etme becerisini geliştirdiği yönündeki önermeye %69.6'lık bir oranla katılırken, altı çocuk etkinliğin bu özelliği konusunda kararsızlıklarını dile getirmişlerdir. Etkinliğin, arkadaşlarının hissettiği duyguları anlamalarına katkısı olduğu yönündeki önermeye %78.2'lik bir oranla 18 çocuk olumlu cevap verirken, bu etkinliğin yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığı yönündeki önermeye yine 18 çocuk olumlu yanıt vermiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına göre oluşturulan sonuç, tartışma ve önerilerden oluşmaktadır.

#### 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel problemini dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzerliğinin sorgulanması ve çocuklarda uyandırılan bu duygu durumlarının müzik dersinde yaratıcılık alanında kullanılması oluşturmaktadır.

Bu problemin cevabını bulmak amacıyla veriler, çocukların ve yetişkinlerin, dinledikleri müziklere yönelik hissettikleri duygu durumlarıyla ilgili cevaplarından ve çocukların çizdikleri resimlerden elde edilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

1. Dinletilen eserler sınırlı sayıda çocuk ve yetişkinde farklı duygu durumları yansıtırsa da, sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, gerek yetişkinlerle çocuklar arasında, gerekse farklı yetişkin grupları arasında ortak duygu durumlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, tüm eserler incelendiğinde, E.Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin %95 oranında üzüntü duygu durumunu, A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: III Sehr Bewegete Viertel" adlı eserinin %97 oranında korku duygu durumunu, J.Brahms'ın "10 Numaralı Macar Dansı" adlı eserinin %96 oranında mutluluk duygu durumunu ve yine A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: II Lebhaft Und Zart Beweg" adlı eserinin %96 oranında korku duygu durumunu yansıttığı saptanmıştır. Bu genel sonuç kapsamında, araştırmada ele alınan eserlere yönelik sonuçlar da aşağıda belirlenmiştir.

- a. I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" adlı eserinin, çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %80.8'lik oranla mutluluk duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek mutluluk duygu durumu oranı %90 ile Müzik Bölümü'nde, en düşük mutluluk duygu durumu oranı ise %70 ile Matematik Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan mutluluk duygu durumu oranı da %88.1 olarak bulunmuştur.
- b. E.Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin, çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %95'lik oranla üzüntü duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek üzüntü duygu durumu oranı %96.7 ile PDR Bölümü'nde, en düşük üzüntü duygu durumu oranı ise %91.2 ile Türkçe Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan üzüntü duygu durumu oranı da %97.6 olarak bulunmuştur.
- c. A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewege Viertel" adlı eserinin, çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %97'lik oranla korku duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek korku duygu durumu oranı %97.8 ile Türkçe Bölümü'nde, en düşük üzüntü duygu durumu oranı ise %92 ile Matematik Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan korku duygu durumu oranı da %100 olarak bulunmuştur.
- d. Penderecki'nin "Aria" adlı eserinin, çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %93.4'lük oranla üzüntü duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek üzüntü duygu durumu oranı %98 ile Matematik Bölümü'nde, en düşük üzüntü duygu durumu oranı ise

%84.4 ile Türkçe Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan üzüntü duygu durumu oranı da %97.6 olarak bulunmuştur.

- e. J.Brahms'ın "10 numaralı Macar Dansı" adlı eserinin, çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %96'lık oranla mutluluk duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek mutluluk duygu durumu oranı %100 ile Müzik Bölümü ve PDR Bölümü'nde, en düşük mutluluk duygu durumu oranı ise %91.2 ile Türkçe Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan mutluluk duygu durumu oranı da %100 olarak bulunmuştur.
- f. A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg" adlı eserinin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında %96'lık oranla korku duygu durumu uyandırdığı belirlenmiştir. Yetişkin grubundan en yüksek korku duygu durumu oranı %100 ile Müzik Bölümü'nde, en düşük korku duygu durumu oranı ise %90.3 ile PDR Bölümü'nde bulunmuştur. Aynı eserde çocuklarda saptanan korku duygu durumu oranı da %100 olarak bulunmuştur.

2. Mutluluk duygu durumuna yönelik bir eserin (J.Brahms 10 numaralı Macar Dansı) araştırmacı tarafından seçilip, müzik dersi yaratıcılık alanında farklı bir öğrenci grubuna uygulanması sonucunda, araştırmanın bir önceki amacını destekler nitelikte benzer duygu durumlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu aşamada, araştırmaya katılan 23 öğrencinin 14'ü (%60.9) dinledikleri müziğe yönelik olarak çizdikleri resimlerde tek başına mutluluk duygu durumuna rastlanmıştır. Bununla birlikte, sınırlı sayıda da olsa farklı duygu durumu ifade eden öğrencilerin oluşturduğu çeşitlilikten yararlanılarak yapılan çözümlemede bu öğrencilerin, duygularını farklı biçimlerle ifade ettiği, farklı duygu ifade eden diğer arkadaşlarını anladıkları ve dersi yararlı buldukları sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, araştırmanın ilgili amaçlarında yer alan sorular kapsamında aşağıda da ayrıntılı olarak verilmiştir.

a. Çocuklar, dinledikleri J.Brahms'ın 10 numaralı Macar Dansı'na yönelik olarak yaptıkları resimlerde, mutluluk, üzüntü, korku ve karışık duygu durumları yansıtmışlardır. İncelenen resimlerde tek başına korku duygu durumuna rastlanmamıştır. Karışık duygu durumu barındıran resimlerde mutluluk-üzüntü, mutluluk-korku ve her üç duygu durumunun da varlığı gözlemlenmiştir.

b. Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumlarının ifade edilmesindeki unsurlar, mutlu yüz, dans figürleri/müzik, müzikal semboller, üzüntülü yüz, savaş/korku figürleri, korkulu yüz ve sınıflanamayan bazı figürler olarak belirlenmiştir.

c. Çocuklar, dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşları ile ilgili olarak genel olarak "Herkesin duygu ve düşüncelerinde farklılık olabileceği gibi, bu duygu ve düşünceleri ifade etme yolları da farklı olabilir" yorumunda birleşmişlerdir.

3. Çocukların uygulanan derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu, ders sırasında yapılan bu etkinliği keyifli buldukları, etkinlik sırasında yaratıcılıklarının farkına vardıkları ve yaratıcılıklarını kullanabildikleri belirlenmiştir. Çocuklar, etkinlik sırasında müzikle duyguları arasında bir bağ kurabildiği yönünde fikir beyan etmiş, ayrıca etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik, çocukların çoğunluğu tarafından, kendilerini ifade etme becerisini geliştirmeye sağladığı katkı bakımından yararlı bulunmuştur. Çocuklar etkinliğin, arkadaşlarının hissettiği duyguları

anlamalarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkinliğin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı yönünde fikir beyan etmişlerdir.

4. Araştırmanın doğrudan amaçları içinde yer almamakla birlikte, araştırmanın birinci aşamasında gerek uzmanlardan alınan görüşler gerekse yetişkin grupları ve çocuklar üzerinde yapılan uygulamalar sonucu, her üç duygu durumunu (mutluluk, üzüntü, korku) çağrıştırdığı sonucuna varılan parçalardan oluşan bir müzik albümü ortaya çıkarılmıştır.

## 5.2 ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Müzik dersi yaratıcılık alanındaki kazanımları sağlamak için farklı duygu durumlarını temsil eden eserlerin farklı yaklaşımlarla kullanılması ve bu sayede ders sürecinin ders yöntem ve teknikleri ile içerik açısından zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu kapsamda yapılabilecek farklı uygulamalar şunlar olabilir:

- a. Öğretmenlerin, müzik eğitiminde yaratıcılık alanını destekleyici uygulamalar geliştirme aşamasında, araştırma kapsamında ortaya konan ve farklı duygu durumlarını temsil eden eserlerden yararlanmaları önerilir.
- b. Çocukların dinledikleri müziklere yönelik oluşan duygu durumlarının drama, düzyazı, sözlü anlatım v.b. gibi farklı yöntemlerle ifade edilmesine ilişkin uygulamalar yapılabilir.
- c. Bu araştırma kapsamında klasik müzik eserleri kullanılmıştır. Sınıftaki uygulamalar, farklı tür müzikler kullanılarak da yapılabilir.
- d. Bu araştırmada çalınan eserlerin süreleri sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin yaş seviyelerine göre daha uzun süreli eserler kullanılabilir.

2. Dinletilen müzikler ile duygu durumlarının belirlenmesine yönelik yapılabilecek araştırmalar için geliştirilen öneriler şunlar olabilir:

- a. Dinletilen müziklerin uyandırdığı mutluluk, üzüntü ve korku dışındaki diğer duygu durumlarına (fke, şaşkınlık, gurur, sevgi, nefret, kaygı gibi...) yönelik araştırmalar yaplabılır.
- b. Araştırma kapsamında düzenlenen etkinliklerin daha geniş bir örnekleme grubu üzerinde uygulanması önerilebilir.
- c. Farklı kültürler ya da belirgin yaşantı farklılıkları olan gruplar üzerinde yapılacak araştırmalarla, müziğin bu gruplarda uyandırdığı duygu durumları sorgulanabilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). *Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü*. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m6.pdf>. Web adresinden 09 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Aktüze, İ. (2002). *Müziği Okumak*. Cilt:1 İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(16), 15-20.
- Aşkar, P. (2004). *Eğitimin Yeniden Kavramsallaştırılması ve Matematik Öğrenimine Yansımaları*. <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=79> Web adresinden 09 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: M.Ü. Vakfı Yayınları No:1.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Baltaş, A. (2004). Uyandırıcı e-Öğrenme. *E-Öğrenme Kaynak*, 20. <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergitum.asp?sayi=20> Web adresinden 23 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Bigand, E., Vieillard, S., Madurell, F., Marozeau, J., & Dacquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. *Cognition and emotion* 19. (8), 1113-1139.
- Bilkan, Ö.F. (1998) *İlköğretim Birinci Kademe 1.Sınıf (6-8 Yaş) Grubu Öğrencilerinin Müzik Dinleyerek Resim Yapma Etkinliğinde Müziğin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cooper, R. K. Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Custodero, L.A. (2007), Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *B. J. Music. Ed.* 24:1, 77-98
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu". <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, Web adresinden 11 ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.

- Elkoshi R. (2002). An Investigation into Children's Responses through Drawing, to Short Musical Fragments and Complete Compositions. *Music Education Research, Vol. 4, 2.*
- Erdem, E ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.*
- Eşbulan, G. (2003). *Resim-İş Eğitimi Derslerinin Müzik Eşliğinde Yapılmasının Öğrenci Çalışmalarına Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N. ve Erden M. (1991). *Eğitime Giriş.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal Zeka.* İstanbul: Varlık Yayınları
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi – Kuramsal ve Pratik Bilgiler.* Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gürsel M. ve Hesapçioğlu M.. (Ed.). (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (2.baskı).(Bölüm 2). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Hamzaoğlu, A.R. (2002). *6-12 Yaş Grubundaki Çocukların Gelişiminde Müzik Eğitiminin Rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Programı Anabilim Dalı.
- Izgar, H. (2005). *Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.*
- Kiehn, M.T. (2005). Development of Music Creativity among Elementary School Students. *Journal of Research in Music Education, Vol (51). 4.*
- MEB. (2006) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü "İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu", Ankara.
- Nawrot, E.S. (2003). The Perceptual of Emotional Expression in Music: Evidence From Infants, Children and Adults. *Psychology of Music Vol 31(I): 75-92.*
- Okatan, İ. (2004). *Müzik Eğitimi Yönetimi ve Değerlendirme İlişkileri.* Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Süleyman Demirel Üniversitesi, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6(9).*
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi

- Sökezoğlu, D. (2003). *Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Görsel, İşitsel ve Dokunsal Algı Türlerinin Piyano Eğitimindeki Kullanılma Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Programı Anabilim Dalı.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52. <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrencimerkezliegitim/yapilandirmaciogrenme> Web adresinden 10 Mart 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tarman, S. (1999). *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tunalıoğlu, Ş. (2004). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademe (6.7.8.) Sınıflarında Okutulan Müzik Derslerinde Yapılan Düzenli Çalgı ve Ses Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Müziğe İlişkin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Davranışları, Müzik Yaşantısı ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. ve Sayek İ. (2006 ). Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*; 37:171-175.
- Tütüncü, S. (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersi Çerçevesinde çocuk resminde yaratıcılık kavramının algılanışına ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Programı Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar* (2.Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A.(1996). *İnsan ve Müzik-İnsan ve Sanat Eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Webster, G. D. & Weir C. G. (2005). Emotional Responses to Music: Interactive Effects of Mode, Texture, and Tempo. *Motivation and Emotion, Vol. 29, No. 1*.March.
- Yağcı, Ç. (1995). *Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve Yenilik*. (3.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

YÖK. (2007). <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/kaynakunite/unit7.dot>  
Web adresinden 03 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

# EKLER

**EK-1:** Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Öğretim Programında yer alan semboller ve anlamları.

**EK-2:** İlköğretim Müzik Dersi 5.Sınıf Kazanımları.

**EK-3a:** Çocukların dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan işaret listesi.

**EK-3b:** Yetişkinlerin dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan işaret listesi.

**EK-4:** Çocukların uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanan anket formu.

**EK-5:** Örnek ders planı.

**EK-6:** Örnek resim 1 (B.Ç.).

**EK-7:** Örnek resim 2 (B.E.).

**EK-8:** Örnek resim 3 (H.K.N.).

**EK-9:** Örnek resim 4 (A.Ç.).

**EK-10:** Örnek resim 5 (E.E.).

**EK-11:** Örnek resim 6 (K.E.).

**EK-12:** Örnek resim 7 (C.I.).

## **EK-1**

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA  
YER ALAN SEMBOLLER VE ANLAMLARI**








öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda sunulmuştur.

#### 1.4.5. Etkinlikler

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler sadece örnek niteliğinde olup, öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir. Etkinliklerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmesine; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri de göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmelidir.

#### 1.4.6. Açıklamalar

Müzik Dersi Öğretim Programında yer alan semboller ve anlamları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

 Sınıf - okul içi etkinlik	Bu sembol, ilgili etkinliklerin (çalışma kâğıdı doldurma, görsel materyal okuma, grup çalışması, sanal alan gezisi, yaratıcı drama vb.) sınıf içinde yapılacağını gösterir.
 Okul dışı etkinlik	Bu sembol, ilgili etkinliklerin tümünün, bir kısmının ya da bazı aşamalarının ev, kütüphane, konuyla ilgili kurum ve kuruluşlarda yapılabileceğini, kaynak kişilerle yapılacak görüşmeleri kapsar.
[!] Uyarı	Bu sembol, ilgili ünitelerde verilecek beceri ve değer ifadelerini, işlenecek konuların sınırlarını, kullanılması önerilen araç ve gereçlerle dikkat edilmesi gereken noktaları ifade eder.
 Diğer derslerle ilişkilendirme	Bu sembol, ilgili kazanımla ilişkilendirilebilecek diğer dersleri gösterir.
 Ölçme ve değerlendirme	Bu sembol, eğitim öğretim sürecinde yapılabilecek değerlendirme etkinliklerini gösterir. Burada yazılan değerlendirme etkinliği bir öneridir. Öğrencilerin başarısını en iyi ölçebileceği düşünülen başka etkinlik ve yöntemler de uygulanabilir.
 Ara disiplinlerle ilişkilendirme	Bu sembol, eğitim öğretim sürecinde verilmek istenen kazanımların diğer ilgili kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini gösterir.
 Ders içi ilişkilendirme	Bu sembol müzik dersinin içerisinde yer alan kazanımların diğer ilgili kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini gösterir.
 Sıralı kazanımların işleniş sırası.	Bu sembol, sıralı kazanımların işleniş sırasını göstermektedir.

#### 1.4.7. Müzik Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci

İlköğretim müzik dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly, vb.) ile birlikte, genel öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir. (bk. s. 21)

## **EK-2**

### **İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ 5.SINIF KAZANIMLARI**

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C. MÜZİKSEL YARATICILIK	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncesini ifade eder.	Öğrencilerin dinledikleri müziklere ilgili duygu ve düşüncesini; yazılı - sözlü anlatım, resim, drama vb. yollarla veya bilişim teknolojilerinden yararlanarak ifade etmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	<p>☑ Türkçe Dersi, "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.</p> <p>☞ Özel Eğitim Alanı:</p> <p>1. Kendini ifade edebiline becerisi gelişir.</p> <p>İ] Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmiştir.</p>
	C.2. Kendi oluşturduğu ezgiyi seslendirir.	Öğrencilerin öğrendikleri ses ve sus değerlerini kullanarak oluşturdukları ezgiyi, dikey üzerinde yazarak seslendirmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	<p>İ] Ezgi denemeleri, öğrenilen ölçü sayısı, nota ve süre değeri ile sınırlıdır.</p> <p>☐ "Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır"</p> <p>"Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısıtlı özelliklerini ayar eder" "Öğrendiği notalardan oluşan ezgiyi doğru çalar" kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.</p> <p>B.1 → C.2</p>
	C.3. Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.	Öğrencilere dağarcıklarındaki müziklerden (şarkı, türkü, marş) uygun örnekler üzerinde çalışmalar yapılır ve müziğin form yapısı hareketlerle hissettirilir. Ayrıca öğrencilerden bu hareketleri dansa dönüştürmeleri de beklenir.	<p>İ] Şarkıların değişen bölümleri sergilenerek verilmelidir.</p> <p>İ] Müzikler seviyeye uygun "İki Bölümlü" şarkı formunda olmalıdır.</p>
	C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.		<p>İ] Oluşturulacak ritim kalıbı, öğrenilen usul ve nota değeri ile sınırlı olmalıdır.</p> <p>☑ 5. Sınıf kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, görselleştirme, sözlü anlatım etkinlikleri ile; gözlem ölçekleri, çalışma yapıları (eşleştirme, resimleme-boyama, boşluk doldurma, resimden bulma, doğru-yanlış vb.), öğrenci ürün dosyası vb. kullanılarak değerlendirilebilir.</p>
	C.5. Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.		<p>B.1 → C.4</p> <p>İ] Söz konusu ritmik yapı; 7/8 ve 9/8'lik aksak ölçüler ile sınırlandırılmalı ve bu usuller hissettirilerek verilmelidir.</p>




## **EK-3a**

**ÇOCUKLARIN DİNLEDİKLERİ MÜZİKLERE  
YÖNELİK DUYGU DURUMLARINI BELİRLEMEK AMACIYLA  
HAZIRLANAN İŞARET LİSTESİ**

Sevgili arkadaşlar,

Birazdan dinleyeceğimiz müziklerin sizin için hangi türde bir duygu ifade ettiğini, parça bittikten sonra, aşağıdaki tablodaki uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz. İyi eğlenceler!

Bülent KÜÇÜK

	Mutluluk 	Üzüntü 	Korku 
1.Parça			
2.Parça			
3.Parça			
4.Parça			
5.Parça			
6.Parça			

Cinsiyeti: K ( )

E ( )




## **EK-3b**

**YETİŞKİNLERİN DİNLEDİKLERİ MÜZİKLERE  
YÖNELİK DUYGU DURUMLARINI BELİRLEMEK AMACIYLA  
HAZIRLANAN İŞARET LİSTESİ**

Sevgili arkadaşlar,

Birazdan dinleyeceğimiz müziklerin sizin için hangi türde bir duygu ifade ettiğini, parça bittikten sonra, aşağıdaki tablodaki uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz. İyi eğlenceler!

Bülent KÜÇÜK

	Mutluluk 	Üzüntü 	Korku 
1.Parça			
2.Parça			
3.Parça			
4.Parça			
5.Parça			
6.Parça			

Anabilim Dalı:

## **EK-4**

**ÇOCUKLARIN UYGULAMANIN YAPILDIĞI DERSE  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ İÇİN  
HAZIRLANAN ANKET FORMU**

1. Bu etkinlik sırasında çok keyif aldım.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
2. Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımın farkına vardım.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
3. Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımı kullandım.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
4. Bu etkinlik sırasında müzikle duygularım arasında bir bağ kurabildim.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
5. Bu etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamamda yararlı olduğunu düşünüyorum.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
6. Bu etkinlik, kendimi ifade etme becerimi geliştirmeme katkı sağladı.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
7. Bu etkinlik, arkadaşlarımdan hissettiği duyguları anlamama katkı sağladı.  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
8. Bu etkinlik, yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağladı  
( ) Katılmıyorum ( ) Kararsızım ( ) Katılıyorum
9. Aynı müziği dinleyip farklı duygular hissedenden arkadaşlarınız hakkında ve bunun sebepleri hakkında ne düşünüyorsunuz.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## **EK-5**

### **ÖRNEK DERS PLANI**

<b>Dersin adı, sınıfı ve süresi</b>	Müzik / 5.Sınıf / 40 dakika
<b>Kazanımlar</b>	Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
<b>Öğrenme Alanı</b>	Müziksel yaratıcılık
<b>Güvenlik Önlemleri</b>	Dersin işleniş ile ilgili tüm güvenlik önlemleri alınmıştır.
<b>Öğretme – Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Soru-Cevap, Uygulama, Anlatma, Çözümleme, Örneklem, Dinleti
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri – Araç Gereçler ve Kaynakça</b>	Değişik müzik türlerinden klasik müzik eserlerini içeren kaset, CD vb. materyaller, resim kâğıdı, boya (pastel boya, kuru boya)
<b>Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri</b>	<p>Hazırlık Çalışması</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilerin yoklaması yapılır.</li> <li>2. Sınıf defteri yazılır.</li> <li>3. Ders araçları kontrol edilir.</li> </ol> <p>Dersin İşleniş</p> <p>Öğretmen, etkinliğin amacını anlattıktan sonra seçilen müzik eserini öğrencilere dinletti. Öğrencilerden, dinledikleri müziklerden edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleri istendi. Öğrenciler resimlerini çizerken, müzik arka planda sürekli tekrarlandı. Tüm resimler çizildikten sonra resimlerden birkaç örnek seçilerek bu resimler incelendi ve çizen öğrencinin dinlediği müzikle ilgili nasıl bir duygu ve düşüncenin zihninde oluştuğu anlatması istendi. Aynı resimler, akran değerlendirmesi dahilinde, resmi çizen öğrenci dışındaki diğer öğrencilere tarafından da değerlendirildi.</p> <p>Tüm bu etkinlikler, aşağıda belirtilen sürelerde gerçekleştirildi:  Öğretmenin dersin amacını anlatması beş dakika; müziğin dinletilmesi iki kez olmak suretiyle üç dakika; resimlerin tamamlanması 15 dakika; seçilen resimlerin sunulması (yedi resim) ve akran değerlendirmesi 15 dakika ve öğretmenin dersi sonlandırması iki dakika olmak üzere ders 40 dakika içerisinde tamamlanmıştır.</p>
<b>Ölçme– Değerlendirme</b>	Bu etkinliğin değerlendirilmesinde; görüşme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin örnekler, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklamalarda sunulmuştur. Formlar ve formlarda yer alan ölçütler etkinliğin işlenişine bağlı olarak öğretmen tarafından yeniden yapılandırılabilir.
<b>Dersin diğer derslerle ilişkisi</b>	Bu etkinlikte, diğer derslerle herhangi bir ilişkilendirme çabasına girilmemiştir.
<b>Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar</b>	Plan, başarıyla uygulanmıştır.

**EK-6**

**ÖRNEK RESİM 1 (B.Ç)**



**EK-7**

**ÖRNEK RESİM 2 (B.E.)**



## **EK-8**

**ÖRNEK RESİM 3 (H.K.N.)**



Rus Danskm

**EK-9**

**ÖRNEK RESİM 4 (A.Ç.)**



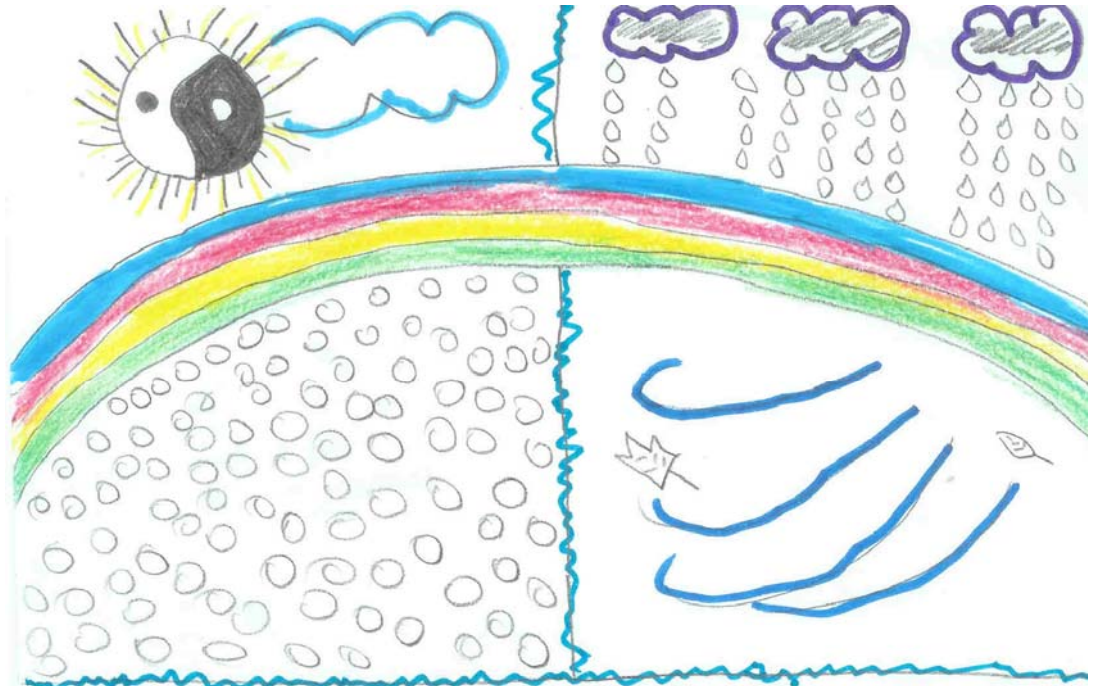
## **EK-10**

**ÖRNEK RESİM 5 (E.E.)**

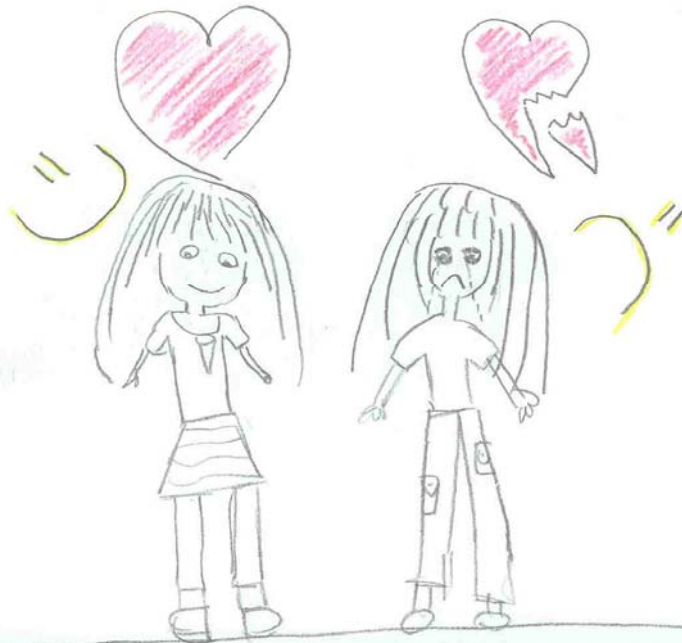


**EK-11**

**ÖRNEK RESİM 6 (K.E)**



FARK ÜGGENİ



**EK-12**

**ÖRNEK RESİM 7 (C.I.)**

