

TÜRKİYE ve İNGİLTERE İLKÖĞRETİM
4. ve 5. SINIFLAR MÜZİK DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Seray TATLI
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir 2010

**TÜRKİYE ve İNGİLTERE İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIFLAR MÜZİK DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Seray TATLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kasım 2010

ÖZET

TÜRKİYE ve İNGİLTERE İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIFLAR MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Seray TATLI
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Kasım, 2010

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Küreselleşme sürecinde bilim, teknik ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim sistemlerini de derinden etkilemiş, ülkelerin bu doğrultuda eğitim politikalarını değiştirmelerini ve geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu açıdan, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek benzerlik ve farklılıklarını saptamak ve benzer sorunlara karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları aramak için yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları önem kazanmıştır. Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılmasını ve her iki ülkenin öğretim programlarına yönelik önerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmasıdır. Araştırmada, veriler “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Buna göre iki program; genel yapıları, genel amaçları, temel becerileri, kazanımları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular doğrultusunda iki ülkenin müzik dersi öğretim programlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, ilköğretim programları, müzik eğitimi.

ABSTRACT

COMPARISON of PRIMARY EDUCATION 4th and 5th GRADES MUSIC LESSON CURRICULUMS of TURKEY and ENGLAND

Seray TATLI

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program
November, 2010

Advisor: Asst. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

By the globalization process, rapid changes in science, technique and technology and progression towards to the information age have effected education systems and forced countries to develop their education policies according to these new conditions of the world. In that respect, the comparative education studies, which enable to determine the similarities and differences between education systems and to find solutions for similar problems by comparing countries, are getting to be more important. This research is a comparative music education study which aims to compare the primary education 4th and 5th grades music lesson curriculums of Turkey and England and to develop suggestions for two curriculums. The data of research were collected by document analyze technique and the collected data were analyzed by descriptive methods. An analyze framework was developed according to research questions. In this context; two curriculums were compared in terms of the general structures, general aims, basic skills, acquisitions, contents, learning-teaching processes and evaluation processes. At the end of the research, suggestions were developed for two countries according to the findings.

Key Words: Comparative education, primary curriculum, music education.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seray TATLI'nın, "Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı tezi 26.11.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı- Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KAYA

Doç. Dr. A. Aykut CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte eğitim düzeyinin ulusal kalkınmanın temel göstergesi haline gelmesi, bu süreçte farklı ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamak, farklı ülkelerin deneyimlerinden yola çıkarak benzer sorunlara çözüm yolları aramak amacıyla yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemini daha da artırmıştır.

Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırıldığı bu karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırmasının Türkiye’de yaşanan müzik eğitimi sorunlarının çözümüne ve müzik eğitiminde program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli fikirleriyle beni yönlendiren ve her zaman destekleyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel’e, araştırmaya önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Mustafa Sağlam’a, Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Kaya’ya ve emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecindeki yardımlarından dolayı sevgili arkadaşım Arş. Gör. Levent Vural’a, bu süreçte bana yol arkadaşlığı yapan sevgili Meryem Demir’e ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Karşılaştığım her zorlukta desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili annem Samiye Tatlı’ya, sevgili babam Şefik Tatlı’ya, sevgili kardeşim Sertaç Tatlı’ya ve beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan Feryat Dalioğlu’na sonsuz teşekkür ederim.

Seray TATLI

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ŞEMA LİSTESİ	xi
KISALTMA LİSTESİ	xii

BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı	17
1.3. Amaç	27
1.4. Önem	27
1.5. Sınırlılıklar	27

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....	33
3.3. Verilerin Analizi.....	34
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	36
4.1. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Genel Yapıları, Genel Amaçları ve Temel Becerileri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	36
4.2. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Amaçları/Kazanımları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	52
4.4. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	56
4.5. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	67

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuçlar	70
5.1.1. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Genel Özellikleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	70
5.1.2. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Türkiye İlköğretim Müzik Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler.....	74
5.2.2. İngiltere İlköğretim Müzik Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	87
I. Türkiye İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı	
II. İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı	
III. Türkiye İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Ünite Planı Örnekleri	
IV. İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi İş Planı Örnekleri	

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Veri Analiz Formu	35
2. Türkiye ve İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Genel Amaçlar	41
3. Türkiye ve İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Temel Beceriler	45
4. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Kazanımlar	48
5. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Kazanımlar	50
6. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Üniteler	53
7. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Üniteler	55
8. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Etkinlikler	57
9. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Etkinlikler	61
10. İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında Performans Düzeyleri	67

ŞEMA LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Türkiye Eğitim Sistemi	19
2. İngiltere Eğitim Sistemi	20

KISALTMA LİSTESİ

- AB: Avrupa Birliği
- AVCEs: Advanced Vocational Certificate in Education (İleri Mesleki Eğitim Sertifikası)
- BIS: Department for Business, Innovation and Skills (İş, İnovasyon ve Beceriler Bakanlığı)
- DCSF: Department for Children, Schools and Families (Çocuk, Okul ve Aileden Sorumlu Bakanlık)
- GCE –A: General Certificate of Education-A Level (İleri Düzey Eğitim Sertifikası)
- GCSEs: General Certificate of Secondary Education (Genel Ortaöğretim Sertifikası)
- GNVQs: General National Vocational Qualification (Genel Ulusal Mesleki Yeterlilik)
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı)
- OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- Ofsted: Office for Standards in Education (Eğitimde Standartlar Dairesi)
- QAA: The Quality Assurance Agency for Higher Education (Yükseköğretimde Kalite Güvence Dairesi)
- QCDA: Qualifications and Curriculum Development Agency (Yeterlilikler ve Program Geliştirme Dairesi)
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
- YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme sürecinde bilim, teknik ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim sistemlerini de derinden etkilemiş, ülkelerin bu doğrultuda eğitim politikalarını değiştirmelerini ve geliştirmelerini zorunlu kılmıştır.

Sanayi toplumunun eğitim yaklaşımı, günümüz bilgi toplumu sürecinde yetersiz kalmıştır. Sanayi toplumundaki üreten insan modeli yerini bilgi toplumunun temeli olan sürekli öğrenen insan modeline bırakmıştır. Bu durum, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişimlerini sürdürebilmeleri için özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması ihtiyacını doğurmuştur (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Bu süreçte ülkelerin “gelişmişlik düzeyi tanımı” da hızlı bir değişime uğramış ve eğitimin ekonomik kalkınma için bir tür ‘ön koşul’ kabul edilmesi, politik gelişime, sosyal ve ekonomik hareketliliğe olan etkileri son yıllarda üzerinde en çok durulan konulardan biri haline gelmiştir. Günümüzde okur-yazarlık oranı, ilk, orta ve yüksek öğretimde okullaşma oranı, eğitim teknolojisinin yaygınlık derecesi, eğitim ve öğretim programlarının niteliği gibi pek çok ölçütle belirlenen eğitim düzeyinin yükseltilmesi, bütün toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasal gelişmeler kısaca ulusal kalkınma için bir ön şart olarak düşünülmektedir (Akkuş, 2004). Bu doğrultuda, değişen koşullara uyum sağlayabilen, sorun çözeabilen, çevresi ile iyi iletişim kurabilen, takım çalışması yapabilen, mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip insan gücü kalkınmanın itici gücü olarak görülmektedir (Yağcızeybek, 2006’ dan aktaran Adıgüzel, 2009).

Eğitim düzeyinin, gelişmişliğin temel göstergesi haline geldiği bu çağda özellikle gelişmekte olan ülkeler küresel rekabete ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerini bütün boyutlarıyla  ağdaş standartlarda bir yapıya kavuşturma çabası içine girmişlerdir (Delibaş, 2007).

Küreselleşen dünyada hiçbir ülkenin tek başına hareket edebilmesi mümkün değildir. Dünya, küresel ittifakların güdümünde yeni bir boyut kazanmaktadır. Bu ittifaklar arasında önemli yeri olan Avrupa Birliği (AB),  ye ülkeler arasındaki iş birliğini sağlayarak ve  ye ülkelerin faaliyetlerini destekleyerek, eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Bayrakçı, 2005).

AB eğitim politikasının temel amacı;  ye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak,  ye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte  ğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm araştırma faaliyetlerine etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenmektedir. Birlik,  ye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Her  ye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçütler vardır. Eğitim alanında, birliğin temel yaklaşımı,  ye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından “tek tip” bir eğitim yerine,  ye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alışverişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır (Tuzcu, 2002).

AB'nin bu amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için, adaylık sürecindeki ülkelere müzakere süreci içinde uymakla zorunlu kıldığı siyasi, ekonomik, sosyal politikaların yanı sıra eğitim politikaları da bulunmaktadır. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Türkiye ile AB arasında gerçekleştirilen üyelik müzakerelerinden sonra Türkiye'deki birçok kurum ve kuruluş, AB'ye uyumun sağlanması amacıyla yeniden yapılanma sürecine girmiştir (Akpınar, 2006). Türkiye'nin AB'ye bütünleşmesi sürecinde uyumla ilgili hazırlık çalışmalarının içinde eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler önemli bir yer tutmaktadır (Küçüköncü, 2006). Türkiye'nin AB'ye bütünleşmesi sürecinde bu düzenlemeleri gerçekleştirilebilmesi için  ye ülkelerin eğitim sistemleri ile

benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyması gerekmektedir. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları önem kazanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin deneyimlerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamaktadır, farklı uygulamaların görülmesini sağlayan geniş bir bilgi birikimi sunmaktadır, eğitim reformlarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamaktadır, kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında işbirliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir (Philips ve Schweisfurth, 2008).

Karşılaştırmalı eğitim kavram olarak incelendiğinde, en genel anlamıyla iki ya da daha fazla eğitim uygulamasının nasıl benzer ve farklı olduklarını bulmak için yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 1990).

King'e (1979'dan akt. Erdoğan, 1995) göre karşılaştırmalı eğitim, dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakla birlikte bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alandır.

Benzer bir tanımlama da Lauwerys, Neff ve Varış (1979) tarafından yapılmıştır: "Karşılaştırmalı eğitim, toplumlardaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır." Bir ülkenin eğitim sistemi ile ilgili deneyimleri, öteki ülkeler için bir bakıma "örnek olay" niteliği taşımaktadır (Sağlam, 1999).

Türkoğlu (1985'den akt. Erdoğan, 2003) ise karşılaştırmalı eğitimi "farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir." şeklinde tanımlamaktadır.

Noah (1983'den akt. Philips ve Schweisfurth, 2008), karşılaştırmalı eğitimin, özünde yabancı eğitim sistemlerinin propagandasının olmadığı, ancak ülkelerin bulunduğu koşulları düşünerek yaptığı uygulamaları değerlendirerek başarılı olduğu noktaları kendi eğitim sistemlerine nasıl uyarlanacağını incelemek olduğunu söylemektedir.

Demirel'e (2000) göre, diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin araştırılması, incelenmesi, sonuçlarından yararlanılması ve bunların eğitim sistemimizle karşılaştırılıp eğitim uygulamalarına yön verilmesi çok yararlı olacaktır. Bu tür çalışmaların yapıldığı eğitim alanı "karşılaştırmalı eğitim" olarak adlandırılmaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek ve benzer sorunlara karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları aramak için yapılan çalışmaları içeren bir bilim dalı olduğu söylenebilir.

Ülkeler, her ne kadar yapı, örgütlenme, içerik anlamında kendi sistemlerini geliştirseler ve bunun sorumluluğunu üstlenseler de; her bir ülkenin kendi çeşitliliğini korumak şartıyla, diğer ülkelerin eğitim yaşantılarından yararlanma yoluna gitmesi; hem ortak bilginin güçlenmesi ve zaman içinde elenerek zenginleşmesi anlamında hem de ülkenin kendi değerlendirmesini yaparak, eksiklerini fark edip, problemlerine alternatif çözümler sağlaması anlamında olumlu dönütler sağlayan bir girişimdir. Eğitimde bu girişimlerin dayandığı gerçek, eğitimde reform çalışmalarının evrensellik gösterdiği dünyada ulusların eğitim sorunlarında da benzerliklerin göze çarpmasıdır. Her ulus sorunlarını kendine özgü koşullara uygun olarak çözümlerse de çözüm yolları üzerinde başka ulusların yaklaşımlarını göz önünde bulundurmalıdır (Alkın, 2007).

Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yapılması, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini anlamasını sağlamanın yanı sıra eğitim sistemlerinde benzer problemlerin çözülmesi adına farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine ve gelecekte de bu konuda önlemler alınmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca toplumun politik, sosyal ve ekonomik sektörleri ile eğitim arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Crossley ve Jarvis, 2000'den akt. Kilimci, 2006).

Karşılaştırmalı eğitimin bir bilim dalı olarak gelişiminde, farklı süreçlerden geçerek günümüze ulaşmış olmasının önemi oldukça büyüktür. Bu tarihsel sürecin aşamalarını bilmek, karşılaştırmalı eğitimi anlama ve geliştirme yolunda atılması gereken bir ilk adım olarak görülmelidir.

Karşılaştırmalı eğitim kavramı ilk kez 1817 yılında Marc Antoine Jullien'in "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler" adlı eseriyle ortaya

çıkmiştir. Jullien bu eserinde karşılaştırmalı eğitim biliminin amaç ve yöntemini sistemli bir şekilde açıklamaktadır. Eser iki ana bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde, karşılaştırmalı metodun eğitimde kullanılması, karşılaştırmalı eğitimle ilgili kurumların kurulmasının nedenleri, bunların amaç ve görevleri, çalışma metodları ve bu hususta karşılaşılabilecek muhtemel olan güçlük ve engeller ve bunların aşılması gibi sorunlar işlenmektedir. İkinci bölümde ise eğitim alanında gerçek karşılaştırmalı araştırmaların yapılabilmesi için sistematik soru cetvelleri metoduna göre 6 ana konunun işlenmesi ve bu husustaki soru cetvelleri verilmektedir (Aytaç, 1979).

Jullien'in eserinde geçen 6 ana konu: ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, genç kızların eğitimi ve eğitimin hukuk ve diğer sosyal kurumlarla ilişkisidir. Jullien, soru cetvelinde köy ve şehir ilkokullarının sayısı, binaları, bakımı, paralı olup olmadığı, sayının toplam nüfusa oranları, hangi ulusal ve dinî topluluklar tarafından kurulduğu; ilkokul öğretmen ve müdürlerinin atanması, maaşları, lojman, ek ödenek ve özel yardımları, emeklilik, sigorta, terfi hususları, ilkokul öğrencilerinin sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okula başlama ve bitirme yaşları gibi konular üzerinde durmaktadır (Ergün, 1985).

19. yüzyılda Marc-Antoine Jullien ile başlayan karşılaştırmalı eğitim biliminin bu ilk dönemi “ödünç alma” dönemi olarak adlandırılabilir. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitimin amacı bir ülkenin iyi eğitim uygulamalarını diğer ülkelere doğrudan aktarabilmektir. Bu dönemin öncüleri İngiltere’de Matthew Arnold, Fransa’da Victor Cousin, Rusya’da Tolstoy ve Ushinsky, Arjantin’de Domingo Sarmiento ve Amerika’da Horace Mann ile Henry Bernard’tır (Bereday, 1964).

20. yüzyılda Sadler’in (1900’den akt. Kazamias, 2009) “Eğer yabancı eğitim sistemlerini araştırmak istiyorsak, gözlerimizi sadece binaların tuğlalarına, öğretmenlere ve öğrencilere dikmemeliyiz, sokaklara, evlere inmeliyiz. Çünkü okul dışında yaşananlar sistemi yönetmekte ve yorumlamakta bazen içerdekilerden çok daha önemlidir.” görüşüyle şekillenen “öngörü dönemi” olarak adlandırılacak bu ikinci dönemin temsilcileri Almanya’da Friedrich Schneider ve Franz Hilker, Amerika’da Isaac Kandell ve Robert Ulich, İngiltere’de Nicholas Hans ve Joseph Lauwerys’tır (Bereday, 1964).

Kandel, karşılaştırmalı eğitimi tarihin uzantısı olarak görmüş ve araştırmalarında eğitimdeki gelişmelerin nedenlerini tarihsel etkenlere dayandırarak bulmaya çalışmıştır. Kandel'in yaptığı çalışmalar tarih, kültür ve ulusal karakterler gibi etkenlerin eğitim anlayışının oluşumunu nasıl etkilediğini irdeleyen ilk araştırmalardır. 20. yüzyılın bir diğer karşılaştırmalı eğitimcisi Nicholas Hans'a göre bir toplumda eğitim politikası belirlenirken dil, din, ırk, ekonomik ve sosyal sınıf etkenleri göz önünde bulundurulmalıdır (Cramer ve Browne, 1965'den akt. Erdoğan, 2003).

Bereday, sistemleri ödünç alabilmek için ulusal eğitim uygulamalarını sergileyebilecek bir sisteme, metoda ihtiyaç olduğunu söylemektedir Bereday'a göre karşılaştırmalı eğitim tarihinin üçüncü dönemi, teori ve metotların oluşturulmaya başlandığı "analiz dönemi" dir (Bray ve Mason, 2007).

1950'lerden önce karşılaştırmalı eğitim, ulusal eğitim sistemlerinin kültürel ve felsefi kökenlerine dayanmaktayken 1960 ve 1970'lerde eğitim reformu ekonomik ve sosyal değişime bağlı olarak incelenmeye başlanmıştır. Politik ekonomi, dünya sistemleri teorisi ile ekonominin küresel anlamda tüm dünyada eğitime yön veren temel güç olduğu görüşü benimsenmiştir (Carnoy ve Rhoten, 2002). Eğitim ve ekonomi ilişkileri üzerinde odaklanan karşılaştırmalı eğitimciler, eğitim-kazanç, eğitimin birim getirisi, eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi gibi alt konular üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Soğuk savaş ve rekabetin en fazla yaşandığı dönem olan 1970'den önceki evrede karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, rakip görülen ülkelerin insan yetiştirme düzeninin nasıl olduğu konusu üzerine temellenmiştir (Erdoğan, 2006). Soğuk savaştan sonra dünya büyük bir ekonomik dönüşüm içine girmiştir. Global ekonomi, hızla artan teknolojik gelişmeler, uluslararası sermaye piyasası sürekli değişim içinde olan karşılaştırmalı eğitim alanını da etkilemiştir (Torres, 2000).

Türkiye'de ise her ne kadar sistemli bir karşılaştırmalı eğitim alanına 1960'lara kadar rastlanamasa da, Türk eğitim sistemi içindeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının düşünüleninden daha eskilere dayandığı söylenebilir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren eğitimde yaşanan sorunların ülke dışında nasıl çözümlendiği üzerinde durulmuş ve bu amaçla bazen yurt dışına heyetler gönderilmiş, bazen de yurt dışından uzmanlar çağırılmıştır. Ancak bu dönemde yapılan çalışmalar çoğunlukla bir tür "kolaj" çalışması gibi "kes-yapıştır" şeklinde olduğundan, hem eğitim sistemini

gereğince zenginleştirememiş, hem de eğitimdeki en önemli özelliği, yani yerelliği yansıtmayı engellemiştir (Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim, alan olarak Türkiye’deki eğitim bilimi çalışmalarında ilk defa Ankara Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi’nde Fatma Varış, J. A. Lauwerys ve Kenneth Neff tarafından 1967 yılında okutulan Mukayeseli Eğitim dersiyle başlamıştır. Bu bilim adamlarının ortaklaşa yazdıkları “Mukayeseli Eğitim” kitabı, bu alanda Türkçe yazılmış ilk eser olarak değerlendirilebilir. 1970’lerden sonra da Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’ne bağlı bir “Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü” kurulmuştur. Bu enstitünün kurucusu Kemal Aytaç’ın yazdığı “Çağdaş Eğitim Akımları”, “Avrupa Okul Reformları” adlı eserler ve “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler” adlı tercüme ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasındadır. Bu araştırmalar, Türk eğitimcileri için Avrupalı eğitim tarihçilerini ve karşılaştırmalı eğitimcileri tanıtan bir köprü niteliği taşımaktadır (Erdoğan, 2003).

1980 yılında Talim ve Terbiye Kurulu’nun öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde yürütülen 21 kredilik pedagojik formasyon programı içinde iki kredilik seçmeli ders olarak verilmesini öngördüğü dersler arasında “Karşılaştırmalı Eğitim” de yer almıştır. Ancak bu ders 1997 yılına kadar sürdürülen “pedagojik formasyon programları” çerçevesinde seçimlik bir ders olarak bir iki üniversite dışında verilememiştir.

1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması amacıyla yapılan çalışmalarla birlikte eğitim bilimlerinin diğer alanları gibi karşılaştırmalı eğitim alanı da üstelik henüz yeterli düzeye de ulaşamamışken büyük ölçüde engellenmiştir. 1998 yılından bu yana YÖK tarafından belirlenmiş olan tek tip program anlayışına geçildiğinden böyle bir ders sunulamamaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde ise “Eğitimde Program Geliştirme”, “Eğitim Yönetimi” ve “Halk Eğitimi” anabilim dallarında değişik isimler altında karşılaştırmalı eğitim alanıyla ilgili dersler verilmektedir. Örneğin; Anadolu Üniversitesinde “Karşılaştırmalı Öğretmen Yetiştirme Sistemleri”, Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinde “Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi” gibi dersler yüksek lisans ve doktora düzeyinde karşılaştırmalı eğitim alanının incelendiği derslerdir (Erdoğan, 2006).

Erdoğan’a (2006) göre Türkiye’de eğitim bilimleri çalışmaları içinde kurumsal olarak karşılaştırmalı eğitim diye bir alanın varlığından söz etmek zordur. Ayrıca bu alana ilişkin olarak yeterli sayıda uzman da bulunmamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreçte geçirmiş olduğu aşamaları bilmenin yanı sıra karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında izlenen bilimsel yöntemleri de incelemek oldukça önemlidir.

Tarihsel gelişim süreci içerisinde karşılaştırmalı eğitim alanının bir disiplin olarak kabul edilmesini zorlaştıran en önemli engel, karşılaştırmalı eğitimin, hipotez formüle etme ve test etme gibi istatistikî işlemleri içeren yöntemlere dayalı bilimsel bir çerçeveye oturtulamaması olmuştur (Aşçı, 2009). Karşılaştırmalı eğitimde yöntem konusunu ele alan Bereday (1964), Noah ve Eckstein (1969) ve Holmes (1981) ’un çalışmaları karşılaştırmalı eğitimde yöntem arayışlarına ışık tutan ilk çalışmalardır.

Bereday (1964) “Comparative Method in Education” adlı kitabında, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında izlenmesi gereken 4 aşama belirlemiştir. İlk ve ikinci aşama, sistemi tanımlamak ve yorumlamaktır. Üçüncü aşama, bilgileri yan yana getirerek karşılaştırma için hazırlamaktır. Bu aşamada, veriler karşılaştırmayı kolaylaştıracak şekilde gruplandırılır. Son aşama ise, gruplandırılan verilerin karşılaştırılmasıdır.

Noah ve Eckstein (1969) “Towards a Science of Comparative Education” isimli çalışmalarında karşılaştırmalı eğitimde nitel yöntemlerden öte nesnelliği sağlayacak olan nicel yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Holmes (1981) ise “Comparative Education: Some Considerations of Method” adlı kitabında Dewey’in ortaya attığı problem çözme yaklaşımının karşılaştırmalı eğitime uygulanabileceğini iddia etmektedir (Tate, 2000).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında benimsenen farklı araştırma yaklaşımları şu şekilde açıklanabilir (Ültanır, 2000):

Yatay Yaklaşım: Eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca karşılaştırılan boyut öğretim programı ise, programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olur.

Dikey Yaklaşım: İncelenen sistemin ya da özelliğın çalışmanın yapıldığı döneme ait tüm özelliklerinden daha çok tarihsel gelişim sürecine bakılır. Tarihi evrimi izlenir. Bu durum da belli bir sistem ya da özellikle hakkında karşılaştırmalı çalışma yapan kişiyi geleceğe ait bazı tahminler yapmaya yöneltir.

Problem Çözme Yaklaşımı: Herhangi bir eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analizi yapılır. Öğrenci maliyetleri, okulda araç gereç gereksinimleri gibi sorunlar problem çözme yöntemiyle incelenmektedir.

Örnek Olay Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, ülkelerin eğitim deneyimleri incelenir. Bu deneyimin benzer şartlarda diğer ülkelere faydalı olabileceği düşünülür.

Yapısal-işlevcilik Yaklaşımı: Eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişki tanımlanarak analiz edilir. Bu yöntemde, toplumsal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılır. Okul türleri arasındaki ilişkilerle ilgili eğitim yaklaşımı ve toplumsal yapı ile eğitimin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri inceleyen eğitimsel-toplumsal yaklaşım şeklinde tanımlanmıştır.

Tanımlayıcı Yaklaşım: Geleneksel analiz yaklaşımıdır; konu ile ilgili alanyazın incelenir; benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır.

Açıklayıcı Yaklaşım: Karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmalar yapılmasıdır.

Yordayıcı Yaklaşım: Hangi siyasi ve kurumsal eğilimlerin daha önemli olacağının ya da aksine yakın gelecekte hangisinin daha az anlamlı olacağının önceden belirtilmesidir.

Yöneltici Yaklaşım: Pragmatiktir. Eğitim sistemlerinin ortaklaşa ya da tek başına gelişmesine yardım eder.

Değerlendirici Yaklaşım: Karşılaştırmacılar kişisel olarak sonuca ulaşır ve yargılar geliştirirler.

Türkiye’de 2000-2010 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim tezleri incelendiğinde tezlerin çoğunda benimsenen karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının belirtilmediği görülmektedir. İncelenen 42 tez içinde 19 yüksek lisans ve 5 doktora

tezinde araştırmada benimsenen yaklaşımın hiç belirtilmediği görülmektedir. Bu durum tezlerin büyük çoğunluğunda karşılaştırmalı eğitimin kuramsal açıdan yeterince ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Kalan 17 tez içinde 6 yüksek lisans tezinde yatay yaklaşımın, 7'sinde yatay yaklaşımla birlikte dikey yaklaşımın kullanıldığı belirlenmiştir. 2 doktora tezinde sadece yatay yaklaşım kullanılırken 1 doktora tezinde yatay ve dikey yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Ayrıca 1 yüksek lisans tezinde örnek olay yaklaşımı, 1'inde ise tanımlayıcı ve dikey yaklaşımın beraber kullanımı dikkati çekmektedir. Bu incelemeye göre araştırmalarda en çok benimsenen yaklaşımın yatay yaklaşım olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki karşılaştırmalı eğitim tezlerinde en çok karşılaştırma yapılan eğitim düzeyinin ilköğretim kademesi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda pek çok farklı dersin ilköğretim programlarının (matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, bilgisayar gibi) AB lkeleriyle karşılaştırıldığı görülmektedir. Ancak sanat eğitimi ile ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısı oldukça azdır. Sanat eğitimi, ilköğretim çağında ocuk gelişiminin vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Sanat eğitimi içinde müzik ğretimi ise çok önemli bir yere sahiptir.

AB yeliği için ilişkilerin yoğun biçimde sürdürüldüğü günümüz Türkiye'sinde müzik ortamı bağlamında ne gibi beklentilerin bulunduğu ve ne türden koşulların yerine getirilmesi istendiği henüz sorgulanmamaktadır. Oysaki Avrupa müzik ortamını tüm koşul ve olanakları çerçevesinde tanımak ayırtında olduğumuz ya da olmadığımız müzik eğitim sorunlarımızı doğru bir biçimde değerlendirmek açısından oldukça önemlidir (Arslangiray, 2006).

Avrupa'da müzik sanatı son yüzyılındaki büyük gelişimini geniş lde okul müzik eğitimi ve öğretimine borçludur (Yönetken, 1993). Bu doğrultuda müzik eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılırken mutlaka AB sisteminin iyi ve doğru bir şekilde çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yurga ve Kaya, 2006).

Okyay (2002'den akt. Küçüköncü, 2006), müziğin dünyadaki ortak hareket alanlarından biri olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir:

“Dünyamız küresel bütünleşmeye doğru hareketlenmiş görünüyor. Ulus devletlere siyasal, ekonomik, kültürel ve toplumsal bütünleşmeler, yeniden yapılanmalar öneriliyor, hatta kısmen dayatılıyor. Bu süreçten elbet müzik de payını alıyor. Hatta müziğin kültürel küreselleşme sürecinin başarıyla sürdürüldüğü alanların başında geldiğini adeta “küreselleşmiş kültürün protipi” olduğunu savlayan toplumbilimciler, sanat felsefecileri var. Bunlar “çünkü” diyorlar “müziksiz toplum hiç olmadı, olmayacak da.”

İlkel insan ve toplumlardan günümüz insan ve toplumlarına kadar, insanın bulunduğu her yerde müziğin de var olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeple müzik bir eğitim aracı olarak çağlar boyunca değişik kültürlerde hep gözde olmuş ve insanlık bu gizemli sanatın eğitici yönlerinden yararlanmanın yöntemlerini aramıştır (Kılbaş, 2007).

Ünlü filozof Aristoteles’in “Müzik, ruhun maneviyatını etkileyen büyük bir güce sahiptir. Öyleyse, gençler müziğe yönltilmeli, müziğin içinde eğitilmelidir.” şeklindeki ifadesi müzik eğitiminin asırlar öncesinden günümüze değin çok önemli bir yere sahip olduğunun kanıtıdır (Yick-Ming, 2009).

Atatürk müziğin toplum yaşamındaki önemini “Bir milletin yenileşmesinde ölçü, musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir.” sözleriyle ifade etmektedir. Platon ise, “ince bir müzik duyarlılığı, uygarlığa en çok yaklaştıran bir eğitim aracı olabilir.” uyarısında bulunmuştur. Yine bu konuda, Platon “yönetenleri ve yönetilenleriyle bütün toplumun ruh sağlığı müzik eğitimine bağlıdır, ancak onunla sağlanabilir. Bu bakımdan müzik, birey ve toplum eğitiminin temeli olmalıdır” diyerek, müziğin bireyden topluma uzanan bütünü eğitimsel önemini vurgulamıştır (Akkuş, 2004).

Müziğin etkileri konusundaki bilimsel çalışmalar özellikle Howard Gardner’ın çoklu zekâ kuramını ortaya atmasından sonra müziksel yetenek ile zekâ ilişkisi, müziğin akademik başarıya etkisi gibi konularda artış göstermiştir (Gouzouasis, Guhn ve Kishor, 2007). Howard Gardner’a (1984’den akt. Ponter, 1999) göre müzisyenlerin nota dizilerini takip etmeleri bir sol beyin becerisi diğer taraftan cümle yapıları içinde motifleri görebilmeleri, yorumlarken bütünü düşünmeleri, ritmik motiflerle uğraşmaları ise sağ beyin becerileridir. Gardner’a göre zaman, ritim ve müzik sembollerin kodlanması matematiksel beceriler gerektirmektedir. Bütün bu beyin aktiviteleri ise ancak kusursuz motor becerilerle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla müzik pek çok

beceriye bir arada harekete geçirdiğinden sadece yaratıcı düşünme becerilerini değil aynı zamanda farklı zihinsel aktivitelerin arasındaki koordinasyonu da geliştirmektedir.

Son yıllarda Gardner'ın bu görüşlerini destekleyen pek çok bilimsel araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bilimsel çalışmalarda müziğin farklı zihinsel aktiviteler üzerindeki faydaları araştırılmış ve oldukça etkileyici sonuçlara ulaşılmıştır.

Shaw ve Rauscher (1993'den akt. Cox ve Stephans, 2006) üniversite öğrencilerinin uzamsal algılama testinde gösterdikleri performansa yönelik yürüttükleri çalışmada Mozart dinletildikten sonra (Mozart etkisi) öğrencilerin uzamsal algılama testi puanlarının yükseldiğini gözlemişlerdir. Yine Shaw ve Rauscher (1997'den akt. Cox ve Stephans, 2006) piyano öğretiminin 3 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında piyano eğitimi verilen gruptaki çocukların uzamsal algılamalarında diğer gruba göre %35 oranında artış saptamışlardır.

Duke, Flowers ve Wolf (1997'den akt. Eskioğlu, 2003), ailelerin ve piyano öğretmenlerinin, piyano öğretiminin çocukların “disiplin, adaptasyon, rahatlama yeteneği, öz-güven, sorumluluk, kişisel düşünce” gibi kişilik özelliklerinin gelişiminde etkili olduğunu ve öğrencinin yaşamdan aldığı zevki arttırdığına inandıklarını bulmuşlardır. Piyanişlerin kişilik özellikleri üzerine yapılan ender araştırmalar da bu inanışların deneysel kanıtlarla desteklenebilirliğini öne sürmeyi mümkün kılmaktadır.

Costa-Giomi (1999) de yaptığı çalışmada müzik eğitiminin uzamsal becerilere olan etkisini 3 yıl süreyle incelemiş, birinci ve ikinci yıllarda piyano eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubuna oranla uzamsal becerilerden aldıkları puanların daha yüksek olduğu, üçüncü yılda ise puanların benzer çıktığını ortaya koymuştur. Araştırmacı üçüncü yıldaki bu durumu motivasyonla açıklamıştır.

Catterall (1999'dan akt. Gouzouasis, Guhn ve Kishor, 2007) çalışmasında 5 yıl ve daha fazla müzik eğitimi almış çocukların akademik performans ve tutumlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ileri düzeyde enstrüman çalan katılımcıların diğerlerine göre daha yüksek matematik becerisi gösterdikleri gözlenmiştir.

Bilhartz, Bruhn ve Olson (2000) ise yaptıkları çalışmada müzik eğitimi alan okulöncesi çocuklarının kontrol grubundaki diğer çocuklara göre görsel hafıza, imgeleme ve sıralama becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bilişsel becerilerle ilgili olarak yapılmış olan bir başka çalışma ise, Whittell'e aittir: 6 aylık bir dönem için, 3 ve 4 yaşlarındaki 2 çocuk grubundan birine piyano diğerine bilgisayar dersleri verilmiş, dönem sonunda her 2 gruba IQ testleri uygulanmış ve piyano dersi alan grupta %34'lük ileri performans kaydedilmiştir. Bu çarpıcı sonuç, California Wisconsin Üniversitesi nöroloji uzmanlarınca, farklı sosyo-ekonomik sınıflardan 78 çocuk üzerinde denenmiştir. Bu sonuç şu cümle ile ifade edilmiştir: "Müzik nörolojik sistemin evrenini geliştirir" (Eskioğlu, 2003).

Müzik, zekâ ve öğrenme arasındaki ilişkinin var olduğu konusunda bulgulara ulaşılan araştırmalar giderek müziğin, çocuğun beyin gelişimine olan olumlu katkılarını ortaya koymaktadır (Göğüş, 2008). Dolayısıyla çocuk eğitiminde müziğin çok önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Bu nedenle ilköğretim, müzik eğitimi için en kritik dönemdir. Ancak Yönetken'e (2001) göre, Türkiye'deki okullarda müzik eğitimi onu almaya en uygun olduğu bir çağda çocuklarımıza yeterince verilememektedir. Müzik eğitimi için en önemli yıllar büyük oranda değerlendirilememektedir. Çünkü blok flüt ve şarkı öğretimiyle sınırlı müzik dersleri yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaramamakta, nitelikli bireyler yetiştirme konusunda istenilen sonuca götürememektedir. Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli yer tutan müzik derslerinin, günümüzde etkililiği deneylerle kanıtlanmış çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları ile sunulması gerekmektedir (Bilen, 1999'dan akt. Gürgen, 2006). Bu nedenle karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmaları, çağdaş müzik eğitimi anlayışının yakalanabilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Karşılaştırmalı müzik eğitimi alanı 1953'ten bu yana çok önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Uluslararası ve karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırmalarını konu alan ilk konferans 1953'te Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından Brüksel'de gerçekleştirilmiştir. Bu konferans, uluslararası müzik eğitimcilerini ilk defa bir araya getirmesi bakımından önemlidir. Konferansta "Eğitim programlarında müzik eğitimi", "Toplumda müzik eğitimi", Müzik eğitiminde yöntemler", "Öğretmen eğitimi" ve "Profesyonellerin müzik eğitimine katkısı" konuları tartışılmıştır. Brüksel Konferansı'nın en önemli çıktısı Uluslararası Müzik Derneği

ISME'nin kurulmasıdır (Kemp ve Lepherd, 1992). Bu tarihten başlayarak, uluslar arası müzik eğitimi çalışmalarının getireceği katkılar konusunda büyük bir farkındalık sağlanmıştır. Konferans ve seminerlerde yayımlanan pek çok çalışmada karşılaştırmalı müzik eğitiminin gerekliliği vurgulanmıştır. Ernst (1966'dan akt. Yang, 2006), "Müzik eğitimi, ulusal sınırları aşan ortak problemler barındırır." görüşüyle karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Karşılaştırmalı müzik eğitiminin en önemli işlevi, uygulamalar ve yöntemler hakkında kapsamlı bilgi sağlamanın yanı sıra bu uygulamaların tarihsel, pedagojik, psikolojik, sosyal ve estetik temelleri üzerinde düşünmeyi de sağlamasıdır. Karşılaştırmalı müzik eğitiminin diğer bir işlevi ise müzikal bir toplum için gereken koşulları tanımak ve incelemektir. Ayrıca karşılaştırmalı müzik eğitimi, müzik eğitimcilerine uluslar arası bir görüş kazandırarak kendi uygulamalarında daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Cykler, 1961'den aktaran Yang, 2006).

Kertz-Wetzel (2008) 'e göre karşılaştırmalı müzik eğitimi, genellikle araştırmacılar tarafından önemsenmeyen, gereksiz görülen bir alandır. Çünkü bu araştırmacılara göre müzik eğitiminin, programların geliştirilmesi, standartların yükseltilmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi gibi diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapmakla zaman kaybedilemeyecek kadar önemli sorunları vardır. Oysaki karşılaştırmalı müzik eğitimi, bir lüks değil aksine çok önemli bir gereklilik olmasına rağmen müzik eğitimi araştırmaları içinde ihmal edilen bir alandır.

Karşılaştırmalı müzik eğitiminin geçmişten bu yana başvurulmuş önemli bir yöntem olduğuna dair en önemli gösterge 19. ve 20. yüzyıllarda Amerikalı William C. Woodbridge, Luther Whiting Mason, İngiliz John Hullah ve John Spencer Curwen gibi pek çok müzik eğitimcisinin farklı ülkelerin uygulamalarını araştırıp kendi ülkelerinde uygulamaya çalışmalarıdır. 21. yüzyılda ise karşılaştırmalı müzik eğitiminin etkileri daha da çok görülmeye başlamıştır. Örneğin, dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaya başlanan ve uluslar arası yöntemler haline gelen Dalcroze, Orff ve Kodaly metodları aslında İsviçre, Almanya ve Macaristan'dan örnek alınıp diğer ülkelerin ihtiyaç ve koşullarına göre uyarlanan müzik öğretim yöntemleridir. Karşılaştırmalı müzik eğitimi tam olarak bir araştırma alanı olarak kabul görmese de bu örnekler aslında geçmişten günümüze dek toplumlar üzerindeki etkilerini açıkça göstermektedir. Küreselleşmenin

her alanda egemen olduğu bu süreçte müzik eğitim sorunlarının çözümünde de farklı ülkelerin uygulamalarından yararlanılmasını sağlayan karşılaştırmalı müzik eğitiminin daha aktif bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkması kaçınılmaz olacaktır (Kertz-Welzel, 2008). Dolayısıyla günümüzde ülkelerin müzik eğitimi alanında karşılaştırmalı çalışmaları aktif bir çalışma alanı haline getirmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Müziğin çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında Türkiye'nin müzik eğitimi alanında diğer gelişmiş ülkelerdeki uygulamaları incelemesi ve karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırma alanı haline getirmesi oldukça önemlidir.

Avrupa Birliği üyesi olan ve gelişmiş ülkeler statüsünde yer alan önemli ülkelerden biri de İngiltere'dir. İngiltere'nin eğitim sistemi yüzyıllardır devamlı bir gelişim süreci içinde olup günümüzde de kalitesi tartışılmaz bir düzeydedir. Nitekim PISA sonuçları incelendiğinde de İngiltere'nin OECD ülkeleri ortalamasının oldukça üstünde yer aldığı görülmektedir (<http://www.pisa.oecd.org>).

Son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalarla müziğin farklı zihinsel aktiviteler üzerindeki etkileri kanıtlanmıştır. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimiyle sağlanan ritmik koordinasyon, dil öğrenimini dolayısıyla da okuma-yazmayı etkileyen algısal becerilerin gelişimini ve matematiğin önemli bir alanı olan uzamsal düşünmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca müzik eğitimi çocuğun çalışma motivasyonunu etkileyen özgüven, öz-disiplin becerileri, öz-benlik ve öz-yeterlik algılarını geliştirerek genel akademik başarıya da olumlu katkı sağlamaktadır (Hallam, 2009). Dolayısıyla İngiltere'nin eğitimdeki bu başarısında izlediği doğru müzik eğitimi uygulamalarının da etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim müzik alanında da son yüzyıla kadar “müziğin olmadığı ülke” olarak bilinen İngiltere günümüzde adeta “uluslararası bir müzik merkezi” haline gelmiştir (Plummeridge, 1995'den akt. Yang, 2006).

Müzik eğitiminin niteliği, büyük ölçüde bireylere hangi davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır.

Türkiye'de ilköğretim programlarında yapılan son değişiklik 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Yeni ilköğretim programlarında davranışçı

yaklaşımdan uzaklaşılarak yapılandırmacı felsefe çerçevesinde öğrenci ve etkinlik merkezli yapı temel alınmıştır (Ekinci,2006'dan akt. Ataman ve Okay, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan yeni programlar ilk kez, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde uygulamaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), mevcut ilköğretim müzik dersi öğretim programlarını ise 2006 yılında yeniden düzenlemiş ve programın temel felsefesine öğrenci merkezli bir anlayışı içeren yapılandırmacı yaklaşım kaynaklık etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen ilköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı da, 2007–2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, 2007):

- Müzik dersi öğretim programı öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenciler pasif durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmelidirler.
- Öğrenilecek her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmelidir.
- Programın uygulanma sürecinde bireylerin yetenek ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğrenilen her bilgi mutlaka pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır.
- Müziğin içselleştirilebilmesi, ancak müzik dersinin yaşanarak ve yaşatılarak işlenebilmesi ile mümkündür.
- Genel müzik eğitiminde uygulamalar yoluyla bilgiye ulaşılmalıdır.
- Müzik eğitimi kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleştirilmelidir.
- Nota öğretimi amaç değil, yalnızca araç olmalıdır.

Türkiye'nin 2004 yılından başlayarak programlarında benimsediği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1989 yılında İngiltere'de uygulamaya konulmuştur (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005). En son 2000 yılında program değişikliği yaşanan İngiltere'de uygulanmakta olan ulusal eğitim programını değerlendirmek amacıyla Eğitim Standartları Ofisi tarafından yapılan araştırmada, müzik programlarının etkililiğine ilişkin sonuçlar ilkokullarda besteleme, şarkı söyleme, enstrüman çalma, dinleme ve değerlendirme becerilerinin oldukça yükseldiği ve artık çok az öğrencinin müzikal becerileri kazanamadığı açıklanmıştır. Araştırma sonuçları, İngiltere'de ilköğretim müzik eğitiminde büyük oranda başarı sağlandığını göstermektedir (Welch ve Adams, 2003).

Bu açılardan bakıldığında; Türkiye'de AB sürecinde karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmalarına duyulan ihtiyaç, ilköğretimde müzik eğitiminin önemi, yeni ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım konusunda İngiltere'nin köklü bir geçmişe sahip olması, İngiltere'nin eğitimdeki ve müzik eğitimindeki üstün başarısı, İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarının incelenerek Türkiye ile karşılaştırılmasını, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasını gerekli kılan önemli nedenlerdir.

Çalışmada İngiltere ve Türkiye ilköğretim müzik öğretim programlarının karşılaştırılması amaçlandığından öncelikle bu iki ülkenin eğitim sistemlerinin tanıtılması gerekmektedir. Bu bölümde İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapılarından kısaca bahsedilecektir.

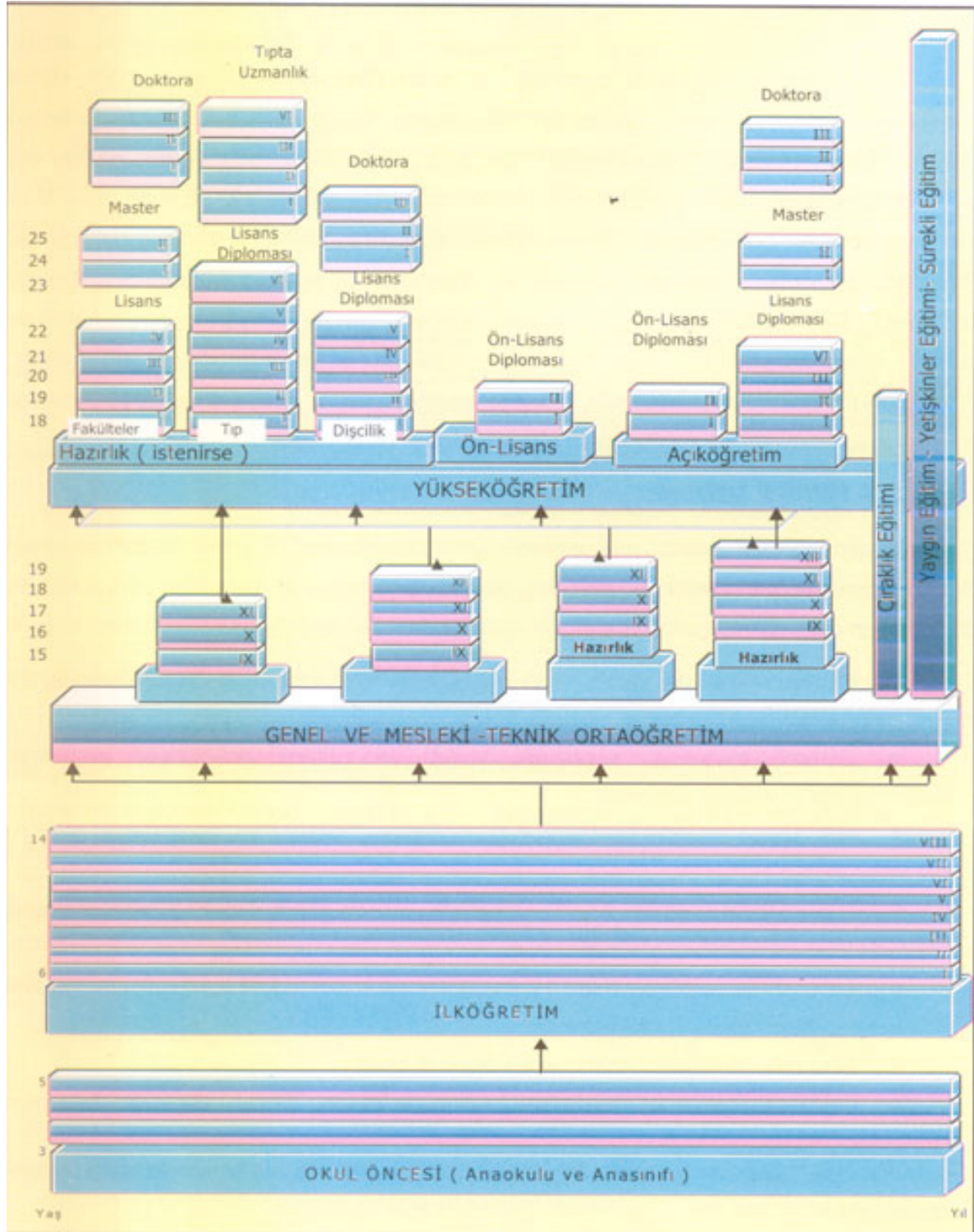
1.2. Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı

Türkiye'deki eğitim sistemi merkezden yönetilen bir yapıya sahiptir. Yükseköğretim kurumları dışında kalan örgün ve yaygın eğitim hizmetlerinin yasal ve yönetsel denetimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır. İllerdeki eğitim hizmetleri Bakan tarafından atanan İl Milli Eğitim Müdürü tarafından organize edilmektedir. Eğitim sisteminin denetimi hem merkezi hem de yerel düzeyde yerine getirilmektedir. Yükseköğretim kurumları, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından denetlenmektedir (Eurydice, 2009).

İngiltere eğitim sistemi, Türkiye’deki eğitim sisteminden farklı olarak merkezi olmayan bir yapıda örgütlenmiştir. Eğitim; Çocuk, Okul ve Aileden Sorumlu Bakanlık (DCSF) ve İş, İnovasyon ve Beceriler Bakanlığı (BIS) ile yerel yönetimler, kiliseler, gönüllü kuruluşlar, okul yönetimleri ve başöğretmenlerin sorumluluğundadır. Eğitimde en üst yetkili Devlet Sekreteridir (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive [INCA], 2009). İngiltere’de DCSF, ortaöğretimin sonuna kadar eğitimden, BIS ise ileri eğitim ve yükseköğretimden sorumludur. Eğitimde Standartlar Dairesi (Ofsted), hükümetten bağımsız resmi bir kuruluş olup okulların denetiminden sorumludur. Yükseköğretim düzeyinde Yükseköğretimde Kalite Güvence Dairesi (QAA), İngiltere’de yükseköğretimin denetimini sağlamaktadır (Eurydice2009).

Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıl süreli olup 6-14 yaş grubu çocukların eğitimini kapsar ve *İlköğretim Okulları* tarafından verilir. İngiltere’de ise zorunlu eğitim süresi 11 yıldır ve 5-16 yaşları arasını kapsamaktadır. İngiltere’de zorunlu eğitim anahtar evre olarak adlandırılan 4 evre altında basamaklandırılmıştır. Buna göre, 5-7 yaş arası anahtar evre 1; 7-11 yaş arası anahtar evre 2; 11-16 yaş arası anahtar evre 3; 11-14 yaş arası anahtar evre 4 olarak adlandırılmıştır. Zorunlu eğitim 5-11 yaş arası öğrencileri kapsayan altı yıl devam eden ilköğretim ve 11-16 yaş arası öğrencileri kapsayan beş yıllık ortaöğretimden oluşmaktadır.

Şema 1 ve 2’de Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerinin yapısal görünümleri verilmiştir:



(www.meb.gov.tr)

Şema 1. Türk Eğitim Sistemi

Eğitim Düzeyi	Kurumlar			Yıl/düzey	Yaş
Yükseköğretim ve İleri Eğitim	İleri Eğitim Kurumları (İleri Eğitim kolejleri, üçüncül kolejler, özel kolejler ve yetişkin eğitim merkezleri)		Yükseköğretim Kurumları		18 +
Ortaöğretim üst devre	İleri Düzey Eğitim Sertifikası (GCE 'A' Düzey) ve İleri Mesleki Eğitim Sertifikası (AVCEs) ileri ve yüksek eğitime ve iş hayatına ulaşmayı sağlar.				
	İleri Eğitim Kolejleri	Altıncı düzey kolejleri			17 18
					16 17
	Ortaöğretim Genel Sertifikası (GCSEs) ve Genel Ulusal Mesleki Yeterlilik (GNVQs) ileri genel/ akademik ve mesleki çalışmalara ve iş hayatına erişimi sağlar				
			Anahtar Evre 4	Y11 Y10	15 16 14 15
Ortaöğretim alt devre	Ortaöğretim Okulları		Anahtar Evre 3	Y9 Y8 Y7	13 14 12 13 11 12
			Anahtar Evre 2	Y6 Y5 Y4 Y3	10 11 9 10 8 9 7 8
			Anahtar Evre 1	Y2 Y1	6 7 5 6
İlköğretim	İlkokullar				
		İlkokullardaki hazırlık sınıfları	Erken Yaş	R	4 5
Okulöncesi eğitim	Oyun grupları, kreşler, anasınıfları, anaokulları		Temel Evre		0 5

-Koyu renkle belirtilen yaş aralıkları zorunlu eğitim kapsamındadır. (INCA, 2009)

Şema 2. İngiltere Eğitim Sistemi

Türkiye’de okul öncesi eğitim, 36-72 aylık çocukların eğitimini kapsar ve isteğe bağlıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim, kurumun yapısına bağlı olarak tam gün, yarım gün veya ikili eğitim şekillerinde yapılabilmektedir. Bağımsız olarak veya örgün eğitim kurumlarının binalarında hizmet sunulabilmektedir. Ana hizmet sağlayıcılar, MEB, bazı kamu kurumları ve özel öğretim kurumlarıdır. MEB’in denetiminde olan okul öncesi eğitim kurumları 3-6 yaş çocuklarına eğitim sunan Ana Okulları, 5-6 yaş çocuklarının eğitiminden sorumlu olan Ana Sınıfları ve Uygulama Okullarından oluşmaktadır (Eurydice, 2009). Çocukların oturdukları yere en yakın okul öncesi eğitim kurumuna kaydedilmeleri esastır. Kayıtlar sırasında özel eğitime muhtaç çocuklara öncelik verilmektedir. Okul öncesi eğitimde etkinlikler Türkçe dil, oyun, müzik, sanat, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, fen ve doğa, drama olmak üzere 7 alana ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007).

İngiltere’de ise okulöncesi eğitim isteğe bağlıdır, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocuklar için tam zamanlı veya yarı zamanlı olabilmektedir. Okulöncesi eğitim, kreşler, anaokulları, ana sınıfları veya ilkokulların hazırlık sınıflarında verilebilmektedir. Devlet okullarında okulöncesi eğitim, ilkokulların ana sınıflarında veya anaokullarında gerçekleştirilmektedir. Çocuk, Okul ve Aileden Sorumlu Bakanlık (DCSF), okulöncesi eğitim kurumlarına kabul şartlarını belirlemede yerel yönetimlerin, önceliği özel eğitime muhtaç çocuklara ve sosyoekonomik düzeyi zayıf ailelerin çocuklarına vermesini önermektedir. Bu kriterlerden sonra okula kabul şartlarında ele alınabilecek kriterler ise evin okula mesafesi, okulda okumakta olan kardeşinin olması gibi kriterlerdir. Özel kurumlar okullara kabul politikalarını kendileri belirlemektedirler (INCA, 2009). Okulöncesi eğitimde kişisel, sosyal ve duygusal gelişim, iletişim, dil ve okuma-yazma, matematiksel gelişim, dünyayı anlama, fiziksel gelişim ve yaratıcılık gelişimi olmak üzere 6 öğrenme alanı tanımlanmıştır ve etkinlikler bu öğrenme alanlarına göre düzenlenmektedir (Eurydice, 2009).

Türkiye’de ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Öğrencilerin oturdukları yere en yakın ilköğretim okuluna kaydedilmeleri esastır. Özel ilköğretim kurumlarının kabul koşulları farklı olabilmektedir (MEB, 2007).

İngiltere’de ise ilköğretim, anahtar evre 1 (5-7 yaş) ve anahtar evre 2 (7-11 yaş) eğitimi kapsamaktadır. İlköğretim düzeyinde eğitim veren farklı okul türleri bulunmaktadır. Aileler çocuklarını herhangi bir okula kayıt ettirmek için başvuruda bulunabilmektedirler.

Türkiye’de ilköğretimde eğitim yılının 180 günden az olmaması esastır ve eğitim yılı iki dönem olarak düzenlenmektedir. Birinci yarıyıl eylül ayının ikinci haftasında başlayıp, ocak ayının son haftası içinde sona ermektedir. İkinci yarıyıl, şubat ayının ikinci haftasında başlayıp haziran ayının ikinci haftasında sona ermektedir. İki yarıyıl arasında dinlenme tatili verilmektedir. Öğretim yılının başlaması, yarıyıl tatili ve ders kesimi tarihleri bakanlıkça belirlenmektedir (MEB, 2007). Türkiye’de okullarda bir haftada beş gün (Pazartesi-Cuma) ders yapılmaktadır. Haftalık zorunlu ders saati sayısı toplamı 1,2 ve 3. sınıflarında 25; 4 ve 5. sınıflarında 26 ders saatidir. Ancak 1, 2 ve 3. sınıflarında 5; 4 ve 5. sınıflarında 4 ders saati Serbest Etkinlikler yapılmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıflarında ise seçmeli ders saati sayısı ile birlikte haftalık ders saati sayısı toplamı 30’dur (www.meb.gov.tr).

İngiltere’de ise ilköğretim düzeyinde bir ders yılı süresinin 190 günden az olmaması esastır. Okullar genellikle Eylül ayının ilk haftasından Temmuz ayının üçüncü haftasına kadar haftanın 5 günü (Pazartesiden cumaya) açıktırlar. Öğretim yılı 3 döneme ayrılmaktadır ve her dönem arasında ara tatil vardır. Öğretim yılı tarihleri yerel yönetimlerin eğitim komiteleri tarafından belirlenmektedir (Riggall ve Sharp, 2008). İngiltere’de okul günü 9.00-15.30 saatleri arasındadır. Haftalık ders saati için belli bir standart yoktur. Ancak Eğitim Bakanlığı tarafından anahtar evre 1 için minimum 23.5 saat ve anahtar evre 2 için minimum 24 saat önerilmektedir (INCA, 2009).

Türkiye’de ilköğretim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere Bakanlığa sunmak ve programlara göre ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak ve satın alma görevi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na verilmiştir (MEB, 2007). Ders kitapları belirli yaklaşımlar temele alınarak, MEB uzmanları ve özel yayınevleri tarafından yazılmaktadır. Bu kitaplardan Talim ve Terbiye Kurulu’nca kabul edilenler okullarda okutulabilmektedir. İlke olarak öğretmenler öğretim yöntemlerini seçme konusunda

serbest olmakla birlikte kitapların yazımında seçilen yaklaşım yönlendirici olmaktadır (Eurydice, 2009).

İngiltere’de ise ulusal program tüm devlet okullarında 5-16 yaş arası zorunlu eğitim süresince uygulanmaktadır. Ders kitapları devlet tarafından verilmez, onaylanmaz, ticari olarak üretilir ve seçimi öğretmenlere bırakılmıştır (INCA, 2009). İngiltere’de Ulusal Program’ın değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönetilmesinden sorumlu olan kurum Yeterlikler ve Program Geliştirme Dairesi (QCDA) dir. QCDA’nın görevi; okul programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili bütün konularda, İngiltere’deki okullara önerilerde bulunmaktır (Eurydice, 2009).

İngiltere’de ulusal program okul programlarının hazırlanmasında çerçeve oluşturmaktadır. Ulusal program ile öğretmenlere kendi öğretim yöntemlerini seçme ve konuları belirleme yetkisi verilmiştir. Öğretmenlerin işleyecekleri ve yapacaklarını belirten iş planıdır. Ulusal program, iş planlarına çerçeve oluşturacak genel çizgileri belirlemektedir. Programın içeriği ise öğretmenlere ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir. Okullar ulusal programa bağlı kalarak kendi iş planlarını hazırlamaktadır (Moon,2001; akt. Akalın, 2008).

İngiltere’deki ulusal program Türkiye’ye oranla çok daha esnektir. Öğretim sürecine ilişkin kararlar, ders kitabı seçimi gibi pek çok konu okul yönetimleri ve öğretmenlere bırakılmıştır. Türkiye’de ise öğretim programları oldukça ayrıntılıdır ve tüm öğretim sürecini düzenlemektedir.

Türkiye’de ilköğretim okullarında dersler aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- Zorunlu Dersler: Türkçe, Matematik, Fen Ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık Bilgisi, Tarih, Yabancı Dil, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Ve Tasarım, Trafik Güvenliği, Rehberlik, Sosyal Etkinlikler vb.
- Seçmeli Dersler: Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Resim, Heykel Vb.), İkinci Yabancı Dil, Spor Etkinlikleri, Bilişim Teknolojileri, Tarım ve Hayvancılık, Medya Okuryazarlığı vb.

İngiltere’de ulusal ilköğretim programında İngilizce, matematik ve fen dersleri çekirdek dersler; tasarım ve teknoloji, bilgi ve iletişim teknolojisi, tarih, coğrafya, sanat ve tasarım, müzik ve beden eğitimi temel dersler olarak tanımlanmıştır. Din eğitimi de zorunlu dersler arasındadır ancak çocuklarının bu derse girip girmeyeceklerinin tercihi ailelere bırakılmıştır (www.curriculum.qcda.gov.uk).

Türkiye’de ilköğretim öğrencileri her yıl sonunda, yıl içindeki performanslarına (projeler, sınav puanları, performans ödevleri, derse katılım, derse devam, davranışlar vb.) dayalı olarak öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir ve bir üst sınıfa geçmesi ya da sınıf tekrar etmesine karar verilmektedir. Zorunlu eğitimi başarıyla tamamlayan öğrencilere 8. yılın sonunda İlköğretim Diploması verilir ve mezunlar, bu diplomayla liselere devam etme hakkını elde etmektedirler (Eurydice, 2009).

İngiltere’deki okullarda ise sınıfta kalma sistemi yoktur. Öğrenciler herhangi bir sınıfta herhangi bir dersten başarısız olsalar dahi bir üst sınıfa devam edebilmektedirler. Sınıfta kalma sistemi bulunmadığından, öğrencilerin akademik yıl içindeki sınavlardan aldıkları notlarla değerlendirildikleri bir sistem de mevcut değildir. Ancak veri elde etmek amacıyla ülke çapında her anahtar evre sonunda yapılan ulusal sınavlar vardır ve her Yerel Eğitim Otoritesi bunları uygulamak zorundadır. Öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları notlar önem taşır. Sonuçlar karşılaştırma amacıyla öğrencilere göre, okullara göre ve ulusal ortalamalara göre düzenlenerek ilan edilmektedir (Böke, 2002; akt. Dalmaz, 2007).

Türkiye’de ortaöğretim, ilköğretime dayalı olarak genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen en az dört yıl süreli eğitimi kapsar. Türkiye’de ortaöğretim genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Genel ortaöğretim okulları, öğrencileri temelde yükseköğretime hazırlarken, mesleki okullar öğrencileri iş dünyasına veya yükseköğretime hazırlamaktadırlar (SETA, 2009). Türkiye’de lise eğitimi alabilmek için, ilköğretime tamamlamak şarttır. Ancak çok farklı okul türlerinin olduğu Türkiye’de bu okullara öğrenci seçiminde de farklı yöntemler takip edilmektedir. Liselere ve meslek liselerine doğrudan başvuru yolu ile Spor Liselerine ve Anadolu Güzel Sanatlar türündeki liselere ise yetenek sınavı ile öğrenci kabul edilmektedir. Fen Liselerine, Sosyal Bilimler Liselerine, Anadolu Liselerine, Anadolu Öğretmen Liselerine ve bazı meslek lisesi türlerine (Anadolu Erkek Teknik,

Anadolu Kız Teknik, Anadolu İmam-Hatip ve Sağlık Meslek Liseleri) öğrenciler, SBS sınavlarına göre merkezi olarak yerleştirilmektedir. Sınavla öğrenci alınan okulların öğretmenleri de bir seçme sınavı sonucuna göre belirlenmektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2009).

İngiltere’de ortaöğretim alt devre, zorunlu eğitimin anahtar evre 3 (11-14 yaş) ve anahtar evre 4 (14-16 yaş) yaş gruplarını kapsamaktadır. Okulların çoğu karma eğitim vermektedir. Kamu tarafından finanse edilen okulların çoğu yeteneklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri kabul etmektedirler. Bu okullar “kapsamlı okullar” (comprehensive schools) olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğrencilerini yeteneklerine göre seçen okullar da vardır. Seçici olan bu okullar “gramer okulları” (grammar schools) olarak bilinmektedir. “Uzman Okullar Programı” okullara programın belli bir alanında uzmanlaşma imkânı vermektedir. Örneğin; okullar ulusal programın tümünü uygularken aynı zamanda yabancı diller, bilim ve teknoloji gibi özel alanlarda uzmanlaşabilmektedirler. Kamu tarafından finanse edilen tüm okullar ve özel okullar uzman okul statüsüne başvurabilmektedirler. Ocak 2004 itibariyle İngiltere’de ortaöğretim okullarının yarısından fazlası uzman okul statüsüne sahiptir (INCA, 2009).

İngiltere’de zorunlu eğitimini tamamlamış öğrenciler genel eğitime devam etmek için Ortaöğretim Genel Sertifikası (GCSEs) ve mesleki eğitime devam etmek için Genel Ulusal Mesleki Yeterlilik (GNVQs) sınavlarına girerek bu sertifikaları alırlar.

İngiltere’de 16-19 yaşlarını kapsayan zorunlu eğitim sonrası eğitim, ortaöğretim okullarında veya ileri eğitim kurumlarında verilebilir. Zorunlu eğitim sonrası eğitime kabul için genel bir gereklilik mevcut değildir, ancak okullar ve kolejler genellikle bireysel derslere kabul için GCSE sonuçları ile ilgili özel gereklilikler ortaya koymaktadırlar. Zorunlu eğitim sonrası eğitim 19 yaşına kadar ücretsizdir (Eurydice, 2009).

İngiltere’de tam zamanlı ortaöğretim üst devre eğitimi ortaöğretim okullarının çoğunda bulunan 6.sınıflarda verilmektedir. Ayrıca Altıncı Sınıf kolejleri (Sixth Form Colleges) ve İleri Eğitim Kolejleri (Further Education Colleges) de bu eğitimi sağlayan okullardır. Ortaöğretim üst devre öğrencileri mesleki ya da akademik eğitim alabilecekleri gibi her iki alanı birlikte de alabilmektedirler. İleri eğitim kolejleri, mesleki eğitim verirler.

Uzman ileri eğitim kolejleri ise özel bir alanda uzmanlaşmışlardır. Üçüncül kolejler, ileri eğitim kolejleri ve altıncı düzey kolejlerinin fonksiyonlarını birleştiren kolejlerdir. Bu kolejler, hem akademik hem mesleki eğitim sağlamaktadırlar. Okullara kabul için resmi olarak belirlenmiş kriterler yoktur, ancak okullar kabul koşullarını kendileri belirlemektedirler (INCA, 2009). Zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etmek isteyen öğrenciler akademik eğitim için İleri Düzey Eğitim Sertifikası (GCE–A) ve mesleki eğitim için İleri Mesleki Eğitim Sertifikası (AVCEs) sınavlarına girerler.

Türkiye’de yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık öğrenim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Yükseköğretim farklı kurumlardan oluşmaktadır: Üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ve uygulama-araştırma merkezleri. Yükseköğretim önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde gerçekleştirilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973’den akt. Alagöz, 2006).

Giriş sınavları, seçme ve yerleştirme işlemleri Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) bağlı bir kuruluş olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sınavlar çoktan seçmeli test biçiminde olup genel yeterlikleri ve alan bilgisini ölçmeye yöneliktir. Sınavlar beş temel alandaki (Türkçe, Sosyal Bilimler, Matematik, Fen bilimleri, Yabancı dil) sorulardan oluşmaktadır. ÖSYM her adayın merkezi sınav puanlarına ve ortaöğretim başarı puanının birleştirilmesiyle hesaplanan yerleştirme puanına göre ilk tercihten başlamak üzere başarı sıralamasına tabi tutarak yerleştirmektedir. Ancak, bu genel durum mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan adaylar ve özel yetenek gerektiren lisans programlarına girmek isteyen adaylar bakımından bazı farklılıklar göstermektedir (Eurydice, 2009).

İngiltere’de ise tüm yüksek öğretim kurumları özerk kurumlardır ve her biri kendi kabul politikasına ve gerekliliklerine kendi karar vermektedir. Giriş için rekabet söz konusudur ve her bölüm için özel gereklilikler ortaya konulmuştur. Birçok durumda, giriş koşulları GCE-A düzeyleri ya da eşdeğer yeterlilikler olarak belirlenmiştir. İngiltere’de yükseköğretim üniversitelerde, yükseköğretim kolejleri ve enstitülerinde verilmektedir (MEB, 2006).

1.3. Amaç

Bu araştırmada, Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılarak her iki ülkenin öğretim programlarına yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının genel yapıları, genel amaçları, temel becerileri ve öğrenme alanları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının amaçları/kazanımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının içerikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.4. Önem

Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmanın, Türkiye’de müzik eğitimi sorunlarının çözümüne ve AB sürecinde müzik eğitimi program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği, ayrıca ileride yapılabilecek olan diğer karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar düzeyleriyle, İngiltere’de ve Türkiye’de 2009-2010 eğitim-öğretim yılında geçerli olan ilköğretim müzik öğretim programlarıyla ve araştırma sürecinde ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu konuyu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aşağıda bu çalışmaya benzer olduğu düşünülen bazı araştırmalar özetlenerek verilmiştir:

Can, Yokuş ve Yokuş'un (2009) yapmış oldukları “Türkiye ve İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar açısından karşılaştırılması” isimli çalışmada ilköğretim birinci ve ikinci sınıflar müzik dersi öğretim programları sadece kazanımlar yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de besteleme ve değerlendirme becerilerine yeterli önemin verilmediği belirlenmiştir. Türkiye’deki programların yeniden değerlendirilmesi, besteleme ve değerlendirme becerilerini zenginleştirecek şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

Eskioğlu (2007), “Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde Türkiye programlarının müzik eğitiminde ileri ülkelerin programları ile karşılaştırılarak incelenmesi, aralarındaki benzerlik, farklılık ve ortaklıkların saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye’deki ve dünyadaki müzik eğitim lisansüstü ders öğretim programları, dolayısıyla, bünyesinde bu program olan tüm yükseköğretim kurumlarıdır. Örneklemi ise, 2005–2006 öğretim yılında, Türkiye’de müzik eğitimi yüksek lisans ve doktora programı sunan “tüm” yükseköğretim kurumlarıyla, lisansüstü eğitim sistemi Türkiye’dekine denk olan, yüksek eğitimde gelişmiş beş ülkeden seçilen “biri” yükseköğretim kurumundan oluşmaktadır. Araştırma örneklemindeki ülkelere seçilen üniversitelerin ortak özelliği, müzik eğitimi alanında aynı anda hem yüksek lisans, hem doktora programına sahip olmaları, müzik eğitimi alanında köklü bir geçmişe sahip olmaları ve ülkelerinde aynı alandaki diğer yükseköğretim kurumlarına öncülük etmiş olmalarıdır. Bu araştırmanın yürütülmesinde, karşılaştırma yoluyla ilişki saptamaya dayalı genel tarama özelliği taşıyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Kılbaş (2007) “Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ile Almanya, Avusturya ve Polonya gibi Avrupa Birliği ülkelerinde Müzik Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılarak, arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak, önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ile örneklem grubunu temsil eden Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim yapılanması, öğretmen ve müzik öğretmenliği eğitiminin tarihsel gelişimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan ders programları, öğrenci kabul ölçütleri, mezunların atanma koşulları ile Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların Avrupa Birliği eğitim programlarına uyumu koşullarını içeren alt problemler incelenmiştir. Betimsel nitelikteki bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde yatay ve dikey karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Acemoğlu (2006), “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (K.K.T.C) ve Türkiye Cumhuriyetindeki (T.C) Güzel Sanatlar Liselerinde Okutulan Piyano Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde K.K.T.C ve T.C Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri’nde okutulan piyano dersi öğretim programları karşılaştırılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Karşılaştırmalı bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Kaynak tarama çalışmasında konu ile ilgili kitaplar, bilimsel yazılar, tezler ve resmi dokümanlar incelenmiş; internet ortamında yayınlanan verilerden de yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; K.K.T.C. ve T.C AGSL’de uygulanmakta olan piyano öğretim programlarının olumsuzluklar ve eksiklikler içerdiği saptanmıştır.

Nebi (2005), “Makedonya ve Türkiye İlköğretim Okulları 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Müzik Ders Kitaplarındaki Eğitim Müziği Eserlerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Makedonya ve Türkiye ilköğretim okullarında 2003-2004 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eserlerinin karşılaştırmalı incelemesi yapılmıştır. Her iki ülkeye ait müzik ders kitaplarında bulunan sözlü eğitim müziği eserleri arasında var olan benzerlikler ve farklılıklar betimlenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kaynak tarama ve inceleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Makedonya’da ve Türkiye’de

yayımlanan müzik ders kitaplarında bulunan eserler arasında birçok yönden benzerlikler ve farklılıklar olduğu bulunmuştur. Farklılıklar; eser sayısı, tonal ve modal eser dengesi, çok seslilik ve çalgı eşliği sayıları, nüans işaretleri ve hız terimleri kullanım sıklığı, anonim eser kullanma oranlarıdır. Kitaplar arasındaki benzerlikler; eserlerin türleri, eserlerdeki ses genişlikleri, eserlerde kullanılan aralık tipleri ve kullanım sıklıkları, nota değerleri, ölçü sayıları, eserlerin formları konularındadır.

Karşılaştırmalı müzik eğitimi çalışmalarından sonra İngiltere ilköğretim programlarının karşılaştırıldığı diğer bazı örnek çalışmaların özetleri de verilmiştir:

Kaytan (2007), “Türkiye, Singapur ve İngiltere İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye, Singapur ve İngiltere İlköğretim Matematik Öğretim Programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Türkiye ve Singapur 1-5. sınıflar İlköğretim Matematik Programları ile İngiltere Matematik Programının 1. ve 2. anahtar evreleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ülkelerin eğitim sistemleri, öğretim programları ve sinama durumlarına ait bilgiler alanyazın taramasıyla kütüphanelerden ve internetten elde edilen belgelerden sağlanmıştır. Araştırma sonucuna göre Singapur ve İngiltere’de problem çözme ve düşünme becerilerine Türkiye’den daha fazla önem verilmektedir. Türkiye Matematik Öğretim Programı’nın merkezinde kavram ve ilişkiler olduğu görülmüştür. Türkiye Matematik Öğretim Programı hedefleri diğer iki ülkeden sayıca daha fazla ve ayrıntılıdır. Fiziki olanaklar ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından Singapur ve İngiltere, Türkiye’den daha ileri durumdadır. Sinama durumları açısından, İngiltere ve Singapur’da yapılan ulusal sınavların yönlendirme, Türkiye’de yapılan ulusal sınavların da seçme ve yerleştirme amaçlı olduğu görülmüştür. Üç ülkede de süreç değerlendirmeye önem verildiği, fakat Türkiye’de süreç değerlendirme araçlarının doğru ve yerinde kullanımına yönelik yeterli yönlendirme olmadığı belirlenmiştir.

Gün (2007), “Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ilköğretim 4 ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile İngiltere 4 ve 5. seviyeler sosyal bilgiler öğretim programını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amaçlanmıştır. İngiltere’de sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri

dersi adı altında sunulmaktadır. Bu nedenle araştırmada üç derse ait öğretim programları incelenmiştir. Araştırmada, var olan bir durumu ortaya koyma amacı güdüldüğünden tarama modeli kullanılmış, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Öğretim programları ve eğitim sistemleriyle ilgili bilgiler alanyazın taramasıyla, kütüphanelerden ve genel ağ ortamından elde edilen belgelerden sağlanmıştır. Bu bilgiler “belge çözümleme (document analysis)” yöntemiyle değerlendirilerek araştırma için gerekli olan veriler elde edilmiştir. Hedefler ve konularla ilgili veriler seviye grupları baz alınarak tablollaştırılmış ve karşılaştırılmıştır. Eğitim durumlarıyla ilgili veriler içerik, nitelik, nicelik ve dersin işlenişine olan etkisi yönlerinde karşılaştırılmıştır. Sınama durumlarının karşılaştırılması sürecindeyse eğitim sürecindeki değerlendirme sistemleri ve sınama araçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular alt problemlere göre yorumlanmıştır. Sonuç olarak iki ülkenin, içerik ve yönetim olarak birbirlerinden çok farklı eğitim sistemlerine sahip olduğu, İngiltere sosyal bilgiler öğretim programının görece daha zengin ve esnek bir yapıya sahip olduğu ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında birtakım eksikliklerin mevcut olduğu saptanmıştır.

Elkatmış (2007), “İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim 1. Kademedeki İnsan Hakları Eğitimlerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde İngiltere ve Türkiye’de uygulanmakta olan insan hakları eğitim programlarının karşılaştırılması, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile akademik çevreden konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda getirilen verilerle bu alanda çalışacaklara ışık tutması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre ulaşılan bazı sonuçlar özetle şöyledir; İngiltere’de insan hakları eğitimine yönelik başlı başına bir ders bulunmazken söz konusu disipline ilişkin konular vatandaşlık eğitimi dersi adı altında verilmektedir. Türkiye’de ise bu durum insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ara disiplini başlığı ile verilmektedir. Her iki programında birbirine benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Örneğin, İngiltere’deki öğretim programlarında, programın öğelerinden hedef kavramı yerine “öğrenme amaçları” kullanılırken Türkiye’de “kazanım” ifadesi kullanılmaktadır. İngiltere’de program öğrenciyi düşündürmeye, mukayeseler yaptırmaya, hayata dair gerçeklere yorumlamalar yaptırmaya, yeteneklerinin farkında, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, sorumluluk almaya dönük bir anlayışla hazırlanırken, Türkiye’de kazanımların yarısından fazlası bilişsel alana yönelik olarak hazırlanmıştır.

Alkın (2007), “İngiltere ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki vatandaşlık eğitimi programlarını karşılaştırmak; elde edilen bulgular sonucunda Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi uygulamasına öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi programları, “izlenen politikaların tarihsel gelişimi”, “benimsenen yaklaşımlar”, “kazanımlar”, “değerlendirme süreçleri” ve “katılıma verilen önem” açısından incelenmiştir. Araştırma “Türkiye’de ilköğretim, İngiltere’de temel evre 1–2–3 öğretim basamakları” ve “iki ülkede uygulanmakta olan vatandaşlık eğitimi programları” ile sınırlıdır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmış; araştırma, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmış; İngiltere ve Türkiye’nin eğitim sistemlerine ve vatandaşlık eğitimi programlarına ilişkin, ülkelerin eğitim bakanlıkları ile ilgili kurum ve kuruluşların elektronik sayfalarından, ilgili kitap, makale, tez, proje raporu vb. basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, İngiltere’de vatandaşlık eğitiminin, 1990’lı yıllardan sonra, özellikle Vatandaşlık Eğitimi Danışma Grubu’nun kurulması ile gelişmeye başladığını; Türkiye’de ise vatandaşlık eğitiminde bir takım tarihsel süreçlere ve öğretim programlarının yenilenmesine bağlı olarak değişikliklerin gerçekleştiğini göstermiştir. İngiltere’de vatandaşlık eğitiminde bütünlük ve zorunlu yaklaşımların benimsendiği, yaklaşımlar konusunda okullara esneklik tanındığı ve tüm okul yaklaşımının temel alındığı; Türkiye’de ise tüm programa serpiştirilmiş olan “ara disiplin yaklaşımının” benimsendiği tespit edilmiştir. Türkiye’de ve İngiltere’de vatandaşlık eğitimi kazanımlarının nitel ve nicel anlamda birbirinden oldukça farklı olduğu; değerlendirme sürecinin ise “kayıt tutma, rapor etme, ailelerin değerlendirmeden haberdar edilmesi, aktif değerlendirme etkinlikleri” bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama yöntemleri ve araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada var olan bir durumun olduğu gibi ortaya konulması amaçlandığından araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından tanımlayıcı ve yatay yaklaşım benimsenerek incelenen ülkelerin programlarında araştırma soruları çerçevesinde tüm değişkenler yan yana getirilmiş ve aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırmada, veriler “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yönteminde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada ülkelerin eğitim sistemleri ve ilköğretim programları ile ilgili veriler INCA, EURYDICE gibi uluslararası eğitim ağlarından, ülkelerin eğitim bakanlıklarının elektronik sayfalarından, eğitimle ilgili resmi web sitelerinden ayrıca konuyla ilgili basılı yayınlardan yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan kitap, tez, bildiri, makale gibi bilimsel kaynaklar kütüphanelerden, veritabanlarından ve internetten yararlanılarak elde edilmiştir. Ayrıca verilerin toplanması aşamasında İngiltere Reading Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne akademik ziyaretçi olarak gidilmiş ve buradaki öğretim elemanlarının yönlendirmeleri doğrultusunda gerekli kaynaklar oradaki kütüphanelerden toplanmıştır. Kaynakların güncel bilgiler içermesine dikkat edilmiş ve araştırma sürecinde kontrolleri

gerçekleştirilmiştir. Kullanılan İngilizce kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada veri analizi için öncelikle araştırma sorularından yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuş ve veriler bu çerçeveye göre seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler mümkün olduğu kadar benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde derlenerek çizelgeleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Veri analizi için oluşturulan analiz formu şu şekildedir:

Çizelge 1.

Veri Analiz Formu

Karşılaştırma Konusu	Analiz Soruları
Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının genel yapıları, genel amaçları, temel becerileri ve öğrenme alanları açısından karşılaştırılması	Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının genel yapıları, genel amaçları, temel becerileri ve öğrenme alanları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının amaçları/kazanımları açısından karşılaştırılması	Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının amaçları/kazanımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının içerikleri açısından karşılaştırılması	Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının içerikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması	Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırılması	Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Genel Yapıları, Genel Amaçları, Temel Becerileri ve Öğrenme Alanları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programı kitapçığında ilk olarak “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” verilmiş, ardından “Müzik Dersi Öğretim Programı Hakkında” başlığı altında programın vizyonu ve temel yaklaşımı açıklanmıştır. Daha sonra müzik dersi öğretim programının temel yapısı; genel amaçlar, temel beceriler ve değerler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve öğretme-öğrenme süreci başlıkları altında incelenmiştir. Programın temel yapısının tanıtılmasından sonra “Kuramlar ve Yöntemler” bölümünde müzik öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere yer verilmiştir. Ardından 1-8.sınıflar müzik dersi kazanımları, etkinlik örnekleri ve açıklamalarla (okul dışı etkinlik, diğer derslerle ilişkilendirme, ara disiplin ve ders içi ilişkilendirme gibi) birlikte verilmiştir. En son olarak da “ölçme-değerlendirme” başlığı altında müzik dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile araçları açıklanmıştır.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programı kitapçığı, “Devlet Sekreteri” ile “Yeterlikler ve Program Otoritesi Başkanı” tarafından yazılan bir önsözle başlayıp, kitapçığı tanıtan “Kitapçık Hakkında” bölümüyle devam etmektedir. Bu bölümden sonra “Ulusal Müzik Programı Hakkında” başlığı altında “Ulusal Müzik Programının Yapısı” ve “Ulusal Program Çerçevesinde Öğrenme” bölümlerine yer verilmiştir. Ardından “Çalışma Programı”na geçilmiştir. Bu bölümde önce çalışma programının yapısı ve tasarımı açıklanmış sonra “Müziğin Önemi” başlığı altında müziğin eğitimdeki öneminden bahsedilmiştir. Bu bölümde müziğin eğitime nasıl katkı sağlayacağı şöyle açıklanmıştır (The National Curriculum for England: Music):

“Müzik, insanların hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirebilecek güçte bir iletişim aracıdır. Müzik zihni ve hisleri bir araya getirerek duygusal gelişimi sağlar. Kültürün tamamlayıcı bir parçası olarak, öğrencilerin kendilerini ve dünyayı anlamalarına yardımcı olur. Müzik öğretimi, öğrencilere dinleme, farklı müzik türlerini değerlendirme ve müzikal niteliği hakkında yorum yapabilme becerisi kazandırır. Müzik etkinliklerine katılım grup kimliğini ve işbirliğini geliştirir. Ayrıca öz disiplini, yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı geliştirir.”

Bu açıklamadan sonra, beceri alanlarına göre her anahtar evrede kazandırılacak olan becerileri gösteren “Bilgi, Beceri ve Anlama” bölümü ile bunların öğretimi sırasında kullanılabilecek etkinliklerle ilgili özet bilgi içeren “Genişlemesine Çalışmalar” bölümü yer almaktadır. Ayrıca kitapçık içerisinde öğretmenlere yardımcı olacak küçük açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamalarda bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanılabileceği beceriler ve diğer derslerle ilişkilendirilebilecek beceriler işaret edilmiş, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma programı bölümünün ardından genel öğretim gerekleri “Öğrencilere Etkili Öğrenme Fırsatlarının Sağlanması”, “Program Çerçevesinde Dilin Kullanımı” ve “Program Çerçevesinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı” başlıkları altında açıklanmıştır.

“Öğrencilere Etkili Öğrenme Fırsatlarının Sağlanması” bölümünde “Uygun Öğrenme Süreçlerinin Düzenlenmesi”, “Öğrencilerin Farklı İhtiyaçlarına Yanıt Verme” ve “Öğrenme Engellerinin Üstesinden Gelme ve Bireysel Değerlendirme” olmak üzere 3 başlık yer almaktadır. Bu başlıklar altında öğretmenin sınıfındaki öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim sürecini düzenlemelerine ilişkin öneriler yer almaktadır. Ayrıca QCA her ders bazında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ve üstün yetenekli öğrenciler için programın planlanması, öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik öğretmenler için rehber kitapçıklar yayınlamaktadır.

“Program Çerçevesinde Dilin Kullanımı” ve “Program Çerçevesinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı” bölümlerinde ise program çerçevesinde dilin ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programı kitapçığının en sonunda değerlendirme sürecinde her anahtar evre sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen düzeyleri gösteren “Performans Göstergeleri” yer almaktadır.

İki ülkenin ilköğretim müzik dersi öğretim programları incelendiğinde genel yapılarının birbirlerinden oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan Milli eğitimin genel amaçları, programın vizyonu ve programın genel yaklaşımı bölümleri İngiltere program kitapçığında yer almamaktadır. Türkiye müzik programındaki “Müzik Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Temel Beceriler ve Değerler” bölümlerinde yer alan içeriğe ise İngiltere’deki programda karşılık gelen içerik “Ulusal Program Çerçevesinde Öğrenme” başlığı altında yer almaktadır. Çünkü bu bölümde iki ayrı alt başlık altında öğrencilerin duyuşsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerinin müzik ile nasıl geliştirileceği ve hangi temel becerilerin kazandırılacağı açıklanmaktadır. Türkiye’deki programda yer alan “Öğrenme Alanları” ise İngiltere’deki programda “Beceri Alanları” olarak karşımıza çıkmaktadır.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında “Öğrencilere Etkili Öğrenme Fırsatlarının Sağlanması”, “Program Çerçevesinde Dilin Kullanımı” ve “Program Çerçevesinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı” olarak 3 başlık altında incelenen “Genel Öğretim Gerekleri” bölümüne Türkiye’deki programda karşılık gelen bir bölüm yoktur.

İki öğretim programı genel özellikleri yönünden karşılaştırıldığında Türkiye’deki ilköğretim müzik dersi öğretim programının çok daha ayrıntılı olduğu, öğretim sürecini baştan sona kadar şekillendirdiği görülürken İngiltere’deki ilköğretim müzik dersi öğretim programının daha esnek bir yapıya sahip olduğu ve çok genel bir çerçeve sunduğu görülmektedir.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programı, her okulun kendilerinin oluşturacağı iş planlarına temel oluşturan bir çerçeve niteliğindedir. Çalışma programları, öğrencilere her bir anahtar evrede beceri alanlarına göre ne öğretilmesi gerektiğini özet olarak sunmakta ve iş planlarının hazırlanması için sadece temel oluşturmaktadır. Çalışma programında kazanımlara, etkinlik örneklerine ve açıklamalara ayrıntılı olarak yer

verilmemiştir. Ancak Eğitim Bakanlığı'nın okullar için hazırlamış olduğu örnek iş planları (schemes of work) mevcuttur. Bu iş planlarında ünitelere göre ayrıntılı kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve değerlendirme süreçleri yer almaktadır. Okullar çalışma programlarının ışığı altında kendi öğretim programlarını öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak kendileri düzenlemektedirler.

Türkiye'deki ilköğretim müzik dersi öğretim programı ise ilköğretim düzeyindeki her sınıf için kazanımları, etkinlik örneklerini ve açıklamaları ayrıntılı olarak göstermektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarda İngiltere'deki örnek iş planlarına benzer olarak ders işleniş sürecini ayrıntılı olarak gösteren ünite planları bulunmaktadır.

Dolayısıyla bu çalışmada 4. ve 5. sınıf ilköğretim müzik dersi öğretim programları programın öğeleri bazında karşılaştırılırken her iki ülke için de ayrıntılı ders işleniş sürecini anlatan iş/ünite planları dikkate alınmıştır.

Türkiye'de ünite planlarının “öğrenme alanı”, “kazanımlar”, “ders içi, ara disiplinler ve diğer derslerle ilişkilendirme”, “kelime bilgisi”, “yöntem ve teknikler”, “araç ve gereçler”, “ders öncesi hazırlık”, “süre”, “öğrenme-öğretme süreci (etkinlikler)” ve “değerlendirme” başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

İngiltere'deki iş planları ise ünite hakkında genel bilginin sunulduğu “ünite hakkında”, “ilişkilendirmeler” , “önceki öğrenmeler”, “kelime bilgisi”, “araç-gereçler”, “ünite sonunda beklentiler”, “öğrenme amaçları”, “olası öğretim etkinlikleri”, “kazanımlar”, “açıklamalar”, “genişletme ve ileri öğrenme” ve “zenginleştirme” başlıklarından oluşmaktadır.

İki ülkenin iş/ünite planları karşılaştırıldığında genel yapılarının birbirlerine benzediği görülmektedir. İlköğretim müzik dersi öğretim programının hedefleri, Türkiye'de öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerden beklenen davranışları ifade eden kazanımlar şeklinde, İngiltere'de ise “öğrenme amaçları” ve “kazanımlar” olmak üzere iki farklı şekilde yer almaktadır. Dolayısıyla karşılaştırmalar yapılırken iki ülkede de kazanım ifadeleri ele alınmıştır. Türkiye'de ünite planlarındaki “öğrenme-öğretme süreci”, İngiltere'de “olası öğretim etkinlikleri” olarak yer almaktadır. “Ders içi, ara disiplinler ve diğer derslerle ilişkilendirmeler” bölümü, İngiltere'deki

“ilişkilendirmeler” bölümüne karşılık gelmektedir. Her iki programda da kelime bilgisi ve araç-gereçler bölümleri yer almaktadır. Türkiye’de “değerlendirme” başlığı altında verilen bilgiler İngiltere’de “ünite sonunda beklenenler” bölümüne karşılık gelmektedir.

Türkiye’de farklı olarak ünite planlarında öğrenme alanı, yöntem ve teknikler, ders öncesi hazırlık ve süre bölümleri yer almaktadır. Yöntem ve teknikler başlığı altında üniteye kullanılabilecek “kulaktan şarkı öğretimi, soru/cevap, anlatım” gibi teknikler yazılmaktadır. İngiltere’de öğretim sürecine ilişkin her şey “olası öğretim etkinlikleri” “açıklamalar”, “genişletme ve ileri öğrenme” ve “zenginleştirme” başlıkları altında verilmiştir. Açıklamalar bölümünde etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğretmenlere öneriler yer almaktadır. Türkiye’den farklı olarak “Genişletme ve ileri öğrenmeler” bölümünde ekstra yapılabilecek etkinlikler önerilmektedir. “Zenginleştirme” bölümünde ise sınıf dışı etkinlik önerileri (konsere gitmek, bir müzisyeni ziyaret etmek gibi) yer almaktadır. Ayrıca İngiltere’de “önceki öğrenmeler” bölümünde ünitenin ön koşul gereklilikleri verilmektedir.

Müzik dersi saatleri Türkiye’de kesin olarak verilirken, İngiltere’de ders saatleri okul yönetimlerine bırakılmıştır. İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından müzik dersi, anahtar evre 1 için haftalık minimum 40 dakika, anahtar evre 2 için minimum 45 dakika olarak önerilmiştir. Genellikle okullar önerilen bu ders saatlerinin yanı sıra koro, orkestra gibi ekstra etkinlik saatleri yapmaktadırlar. Türkiye’de ise müzik dersi ilköğretim 1., 2., 3. sınıflarda haftalık 80 dakika, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 40 dakikadır. Öğretmenler bu sürelere ek olarak etkinlik saatleri düzenleyebilmektedir. Ünitelere ayrılması gereken sürelerde de aynı durum söz konusudur. Türkiye’de her ünite için ayrılması gereken süreler öğretmen kılavuz kitaplarında açık olarak yazılmaktadır, İngiltere’de ise ünitelerin planlanmasından öğretmenler sorumludur.

Çizelge 2’de iki ülkenin müzik dersi öğretim programlarında yer alan genel amaçlar verilmiştir:

Çizelge 2.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Genel Amaçlar

Türkiye İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı	İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı
Öğrencilerin;	Öğrencilerin;
• Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek, • Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak, • Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek, • Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak, • Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak, • Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak, • Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek, • Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak, • Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek, • Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak, • İstiklal Marşı başta olmak üzere milli marşlarımızı özüne uygun olarak	• Ruhsal gelişimini, “müziğin gücü”ne ilişkin farkındalığını artırma, öğrencileri sıradan bir dinleyici olmaktan çıkarıp düşünce ve hislerini müzik ile ifade etmelerine yardımcı olma yoluyla, • Ahlaki gelişimini, öğrencilere yaratıcı sürecin bir parçası olarak kendi seçimlerini yapma ve kararlarını alma sorumluluğunu verme, kendi çalışmalarını ve diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme ve müziğin etkisini tanıma yoluyla, • Sosyal gelişimini, birlikte müzik yapma, farklı görüşlerin çalışmalara kattığı zenginliği anlama ve grup çalışması içindeki farklı rollerin gerekliliğinin farkına varma yoluyla, • Kültürel gelişimini, müziğin insanların düşünce ve hisleri üzerindeki etkilerini müziğin ait olduğu zamanla ve mekânla ilişkilendirerek anlama, farklı kültürlerle ait müzikleri analiz etme ve değerlendirme yoluyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

seslendirmelerini sağlamak,

- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
 - Millî 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 inkılâplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
-

Genel amaçlar yönünden karşılaştırıldığında iki ülkenin müzik dersi öğretim programlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. İngiltere'deki programda öğrencilerin ruhsal gelişim, ahlaki gelişim, sosyal gelişim ve kültürel gelişimlerini sağlamak üzere dört gruba ayrılan amaçlar, Türkiye'de gruplandırılmadan verilmiştir. Buna karşın, İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında ortaya konan gruplandırmalar doğrultusunda Türkiye'nin ilköğretim müzik dersi öğretim programında belirlenen amaçlara bakıldığı zaman, amaçların genel olarak ruhsal gelişim, ahlaki gelişim, sosyal gelişim, kültürel gelişim ve bunlara ilave olarak bilişsel ve devinimsel gelişim alanları altında gruplandırılabilirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda:

Ruhsal Gelişim: Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek; Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak; Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek; Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak.

Ahlaki Gelişim: Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.

Sosyal Gelişim: Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek; Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak; Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek.

Kültürel Gelişim: Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak; Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak; İstiklal Marşı başta olmak üzere milli marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak; Millî 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, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.

Bilişsel ve Devinimsel Gelişim: Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek; Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak; Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Bu gruplandırmadan yola çıkarak iki ülkenin müzik dersi öğretim programlarının genel amaçları karşılaştırıldığında Türkiye'deki genel amaçlarda İngiltere'den farklı olarak milli ve kültürel öğelerin kazandırılmasına ilişkin amaçların daha ön planda olduğu görülmektedir. Yine İngiltere'den farklı olarak Türkiye'de bilişsel ve devinimsel gelişimi sağlamaya yönelik genel amaçlara yer verildiği söylenebilir.

Türkiye ve İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında genel amaçların ifadeleri düzeyinde karşılaştırma yapıldığında birçok ifadenin birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenmektedir.

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programının genel amaçlarında yer alan “Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak” ile İngiltere’de yer alan “Öğrencilerin ruhsal gelişimini, müziğin gücüne ilişkin farkındalığını artırma, öğrencileri sıradan bir dinleyici olmaktan çıkarıp düşünce ve hislerini müzik ile ifade etmelerine yardımcı olma yoluyla geliştirmek” amaçları birbirlerine yakın anlamlar taşımaktadır. Yine aynı şekilde Türkiye’deki programda yer alan “Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak” ile İngiltere’de yer alan “Sosyal gelişimini,

birlikte müzik yapma, farklı görüşlerin çalışmalara kattığı zenginliği anlama ve grup çalışması içindeki farklı rollerin gerekliliğinin farkına varma yoluyla geliştirmek” amaçları benzer ifadeleri yansıtmaktadır.

Genel amaçların yanı sıra iki ülkenin ilköğretim müzik dersi öğretim programları kazandırması beklenen temel beceriler yönünden de incelenmiştir.

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; Eleştirel düşünme; Yaratıcı düşünme; İletişim kurma; Problem çözme; Araştırma; Bilgi teknolojilerini kullanma; Girişimcilik; Müziksel algılama ve bilgilenme; Kişisel ve sosyal değerlere önem verme; Müzik okuryazarlığı edinebilme; Estetik duyarlığa sahip olma şeklinde ifade edilmiştir.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise temel beceriler genel amaçlarda olduğu gibi gruplandırılarak verilmektedir. Beceriler; iletişim becerisi, sayıları kullanma becerisi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, başkalarıyla çalışma becerisi, kendi kendine öğrenme ve performansını geliştirme becerisi, problem çözme becerisi, düşünme becerileri, girişimcilik becerileri, iş ilişkili öğrenme becerileri olarak gruplandırılmışlardır. Programda ayrıca, hedeflenen bu becerilerin nasıl kazanılacağı ise beceri ifadeleri karşılığında belirtilmiştir. Bu bağlamda:

- İletişim becerisini; müziği farklı dinleyicilere sunma, fikirlerini başkalarıyla paylaşma ve tartışma yoluyla,
- Sayıları kullanma becerisini; müzikte motifleri, dizileri ve ritmik ilişkileri anlama yoluyla,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisini; müzik yaparken teknoloji araçlarından faydalanma yoluyla,
- Başkalarıyla çalışma becerisini; müzik topluluklarında farklı rollerin katkılarını anlama yoluyla,
- Kendi öğrenmesini ve performansını geliştirme becerisini; kendi çalışmalarını değerlendirme, bağımsız çalışabilme ve zamanı etkili kullanabilme yoluyla,

- Problem çözme becerisini; farklı dinleyicilere farklı ortamlarda performans sergileme ile istenen amaçlara ulaşmasını sağlama yoluyla,
- Düşünme becerilerini; müziği analiz etme ve değerlendirme, müzikal fikirler geliştirme yoluyla,
- Girişimcilik becerilerini; öğrencileri konser düzenleme, bilet satma, performans kayıtları oluşturma gibi etkinliklere cesaretlendirme yoluyla,
- İş ilişkili öğrenme becerilerini; profesyonel iş yaşamındaki benzer öğrenme ortamları oluşturularak örneğin öğrencilerin bilet satışlarının reklamdan nasıl etkilendiğini anlaması, okul dışında da iş yaşamından kişilerle etkinlikler düzenleme yoluyla geliştirilmesi öngörülmüştür.

Çizelge 3'te Türkiye ve İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarının, kazandırmayı hedefledikleri temel beceriler açısından karşılaştırılması yapılmıştır:

Çizelge 3.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarında Temel Beceriler

TEMEL BECERİLER	TÜRKİYE	İNGİLTERE
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	+	-
Düşünme Becerileri	+	+
İletişim kurma	+	+
Problem çözme	+	+
Araştırma	+	-
Bilgi teknolojilerini kullanma	+	+
Girişimcilik	+	+
Müziksel algılama ve bilgilenme	+	-
Kişisel ve sosyal değerlere önem verme	+	-
Müzik okuryazarlığı edinebilme	+	-

Estetik duyarlığa sahip olma	+	-
Sayıları kullanma becerisi	-	+
Grupla çalışma becerisi	-	+
Kendi öğrenmesini ve performansını geliştirme becerisi	-	+
İş ilişkili öğrenme becerisi	-	+

İnceleme sonrasında, temel becerilere ilişkin iletişim, düşünme becerileri, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerinin her iki programda da ortak olduğu görülmektedir. İngiltere’deki programda Türkiye’den farklı olarak sayıları kullanma becerisi, grupla çalışma becerisi, kendi öğrenmesini ve performansını geliştirme becerisi ve iş ilişkili öğrenme becerisi yer almaktadır. Türkiye’deki programda kazandırılması hedeflenen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, İngiltere’deki düşünme becerileri içerisinde düşünülmüştür. Türkiye’de İngiltere’den farklı olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okuryazarlığı edinebilme ve estetik duyarlığa sahip olma olarak ifade edilen beceriler yer almaktadır. İngiltere’deki programda becerilerin müzik yoluyla nasıl kazandırılacağı açıklanırken, Türkiye’de sadece becerilerin neler olduğu yazılmış ve nasıl kazandırılacağına değinilmemiştir.

Programlar öğrenme alanları açısından karşılaştırıldığında her iki programın da 4 öğrenme alanı üzerine yapılandırıldığı görülmektedir.

Türkiye’deki program, Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü olmak üzere dört öğrenme alanı üzerine kurulmuştur.

İngiltere’deki programda ise Performans becerileri (şarkı söyleyerek ve çalarak sesleri kontrol edebilme), Besteleme becerileri (müzikal fikirler yaratma ve geliştirme), Değerlendirme becerileri (karşılık verme ve eleştirme), Dinleme ve bilgiyi uygulama ve anlama olmak üzere dört beceri alanı yer almaktadır.

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında dinleme, söyleme ve çalma bir arada ele alınırken İngiltere’de söyleme ve çalma becerileri “performans becerileri” altında, dinleme ise “dinleme ve bilgiyi uygulama ve anlama” beceri alanı altında yer almaktadır.

Türkiye’de “müziksel yaratıcılık”, İngiltere’de “besteleme becerileri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki “müziksel algı ve bilgilenme” öğrenme alanı İngiltere’de “dinleme ve bilgiyi uygulama ve anlama” beceri alanına karşılık gelmektedir. İngiltere’de farklı olarak “değerlendirme becerileri”, Türkiye’de ise “müzik kültürü” öğrenme alanı bulunmaktadır.

4.2. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Amaçları/Kazanımları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ilköğretim programlarında amaçlar, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin göstermesi gereken davranışları ifade eden “kazanımlar” şeklinde yer almaktadır. İngiltere’de ise hem amaç ifadeleri hem de Türkiye’dekine benzer biçimde kazanım ifadeleri yer almaktadır. Bu nedenle bu bölümdeki karşılaştırmalar, her iki programdaki kazanım ifadeleri üzerinden gerçekleştirilecektir.

İki ülkenin müzik dersi öğretim programları kazanımlar yönünden karşılaştırıldığında İngiltere’de her üniteye yer alan kazanım sayısının Türkiye’deki kazanım sayısından çok daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’deki programda her ünite için genellikle 1 veya 2 kazanım yer alırken İngiltere’de her ünite için en az 6 kazanım ifadesi yer almaktadır.

Türkiye’de ise kazanımlar sayıca azdır ve daha genel ifadelerle yazılmıştır. İki ülkenin müzik dersi öğretim programında tamamen ortak bir kazanım ifadesine rastlanmamakla birlikte ilköğretim 4. sınıf düzeyindeki aynı konulara ait benzer kazanımlar Çizelge 4’te karşılıklı olarak verilmiştir:

Çizelge 4.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Kazanımlar

Türkiye 4.sınıf kazanımlar	İngiltere 4.sınıf kazanımlar
Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. (2.Ünite)	Notasyonu şarkıyı söylemek için bir araç olarak kullanır. (1.ünite)
	Dans yoluyla müzik öğelerini canlandırır. (1.ünite)
Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder. (5.ünite)	Seslerin farklı ruh hallerini nasıl yansıttığını analiz eder ve yorumlar. (6. Ünite)
Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür. (6.ünite)	Hareketlere karşılık gelecek ses dizileri ve seslere karşılık gelecek hareket dizileri yaratır. (2.Ünite)
	Seçilen bir hayvanı tanımlamak için hikâye, ses ve hareketi birleştirir. (2.ünite)
	Melodi ve hareketlerle kendi şarkı oyunlarını geliştirir. (7.ünite)
Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir. (7.ünite)	Ses yüksekliklerine dikkat ederek şarkı söyler. (1.ünite)
Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder. (7.ünite)	Basit ritmik ostinatolar yaratır ve çalar. (7.ünite)
Müzik çalışmalarını sergiler. (8.ünite)	Dinleyicilere kendi oluşturdukları şarkı oyunlarını sergilerler (7.ünite)
Şarkı-türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder. (9.ünite)	Şarkıları tını, hız, gürlük gibi öğelerin farkında olarak söyler. (1.ünite)
Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir. (10.ünite)	Vuruş ve ritmin farkında olarak şarkı söyler. (1.ünite)

Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder. (11.ünite)	şarkıları tını, hız, gürlük gibi öğelerin farkında olarak söyler. (1.nite)
Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir. (12. nite)	Küçük gruplarla tanımlayıcı müzik yaratır. (2.nite), İkişer kişilik gruplarla müzik besteler ve çalışmalarını geliştirir. (3.nite), Müzikal kararlar alır ve sınıf-içi bir etkinlik yaratır. (4.nite) Sınıf şarkısı yaratır. (5.nite) İki veya üç kişilik gruplarla bir resmi anlatan müzik yaratırlar. (6.nite)

Yukarıdaki izelgede iki ülkenin ilköğretim 4.sınıf müzik dersi ğretim programlarında benzer konulara ait kazanımlar karşılıklı olarak verilmiştir. Bu rnekler arasında birebir ortak olan herhangi bir ifade yer almamaktadır. Ancak bu ifadelerin genel olarak birbirleriyle benzeştikleri söylenebilir.

Kazanımlara bakıldığında Türkiye’ye göre İngiltere’de üst düzey becerilere yönelik kazanımların sayıca daha çok olduğu görülmektedir. Örneğin; Türkiye’de 4.sınıf müzik dersi kazanımlarından “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.” gibi müziksel yaratıcılıkla ilgili üst düzey bir beceri tek bir ünitede amaçlanırken İngiltere’de 4.sınıfta benzer nitelikteki kazanımlara beş ayrı ünitede farklı şekillerde yer verilmektedir:

“Küçük gruplarla tanımlayıcı müzik yaratır.”(2.nite),

“İkişer kişilik gruplarla müzik besteler ve çalışmalarını geliştirir.” (3.nite),

“Müzikal kararlar alır ve sınıf-içi bir etkinlik yaratır.”(4.nite)

“Sınıf şarkısı yaratır.” (5.nite)

“İki veya üç kişilik gruplarla bir resmi anlatan müzik yaratırlar. (6.nite)”

Aynı şekilde Türkiye’de 4. sınıf kazanımlarından “Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.” benzer kazanım ifadelerine İngiltere’deki programda 3 farklı şekilde yer verilmektedir:

Hareketlere karşılık gelecek ses dizileri ve seslere karşılık gelecek hareket dizileri yaratır. (2.Ünite)

Seçilen bir hayvanı tanımlamak için hikâye, ses ve hareketi birleştirir. (2.ünite)

Melodi ve hareketlerle kendi şarkı oyunlarını geliştirir. (7.ünite)

Çizelge 5’te iki ülkenin 5. sınıf müzik dersine ilişkin benzer kazanımları verilmiştir:

Çizelge 5.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Kazanımlar

Türkiye 5.sınıf kazanımlar	İngiltere 5.sınıf kazanımlar
Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. (3.Ünite)	Şarkıları söylerken notasyonu destekleyici bir araç olarak kullanır. (1.ünite)
Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar. (4.ünite)	Kısa melodileri içselleştirir ve doğru çalar (3.ünite) Bir kanonu ses ve çalgısını kullanarak kendinden emin bir şekilde seslendirir. (3.ünite)
Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder. (6.ünite)	Müzikal özelliklere uygun danslar yaratır. (1.ünite)
Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular. (7.ünite)	Şarkıları nefes, duruş, gürlük, hız ve ses yüksekliklerine göre söyler. (1.ünite)
Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder. (8.ünite)	Basit ritmik motifler bulur. (2.ünite) Periyodik bir motif keşfeder ve çalar. (2.ünite)

Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir. (9.ünite)	Müzik parçaları dinler ve özelliklerini tanır. (1.ünite)
Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır. (10.ünite)	Sesleri değiştirmek için ICT kullanır. (4.ünite) Kayıt cihazı ve mikrofonları kullanarak sesleri değiştirir. (4.ünite)
Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir. (11.ünite)	Gündelik hayatta kullanılan cümleleri temele alarak kendi şarkı sözleriyle bir şarkı besteler. (5.ünite) Başlangıç noktasından hareketle bireysel veya ikişer kişilik gruplarda müzik besteler ve müzikal düşüncelerini bir ürüne dönüştürür. (7.ünite)
Müzik çalışmalarını sergiler. (11.ünite)	Nitelikli bir performans sergiler (3.ünite) Bir sınıf etkinliğine katılır ve performansın kalitesini artırmaya çalışır (6.ünite)
Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür. (12.ünite)	Müzikal özelliklere uygun danslar yaratır. (1.ünite)

Yukarıdaki çizelgede iki ülkenin ilköğretim 5.sınıf müzik dersi öğretim programlarında benzer konulara ait kazanımlar karşılıklı olarak verilmiştir. Bu örnekler arasında birebir ortak olan herhangi bir ifade yer almamaktadır. Ancak bu ifadelerin genel olarak birbirleriyle benzeştikleri söylenebilir.

Türkiye ilköğretim 5.sınıf müzik dersi öğretim programında öğrencilerden “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.” kazanımı ile öğrencilerden bir ezgi yaratmaları beklenirken aynı sınıf düzeyinde İngiltere’de “Gündelik hayatta kullanılan cümleleri temele alarak kendi şarkı sözleriyle bir şarkı besteler.” kazanımı ile öğrencilerden ezgi üzerine söz yazarak bir şarkı bestelemeleri beklenmektedir. Bu durum İngiltere programında yer alan kazanımların daha üst düzey olduğunu göstermektedir.

İngiltere ilköğretim 5. sınıf müzik dersi kazanımlarına bakıldığında “Bir kanonu ses ve çalgısını kullanarak kendinden emin bir şekilde seslendirir.” ve “Kendi partisini güvenle sürdürerek çift sesli şarkılar seslendirir.” kazanımları ile öğrencilerden çift sesli şarkıları seslendirilmeleri beklenmektedir. Türkiye’de ise öğrenciler çok sesli müzikle 6.sınıfta tanışmaktadırlar. 4. ve 5. sınıflarda sadece tek sesli şarkılar söylemektedirler.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili kazanımlara bakıldığında Türkiye ilköğretim 5.sınıf müzik dersi öğretim programında “Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.” kazanımı ile öğrencilerin bilişim teknolojilerini sadece araştırmalarında kullanması beklenirken aynı sınıf seviyesinde İngiltere’de “Sesleri değiştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.” kazanımı ile öğrencilerin müziği oluşturmada teknolojilerden yararlanmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından da İngiltere programlarında daha üst düzey becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

İngiltere’den farklı olarak Türkiye’deki programlarda genel amaçlarla bağlantılı olarak milli ve kültürel öğelerin kazandırılmasıyla ilgili kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Ancak İngiltere’deki programda kültürel öğeler öğrenme alanı olarak bulunmadığından bu alanla ilgili kazanımlara da yer verilmemektedir. Türkiye’deki bu kazanımlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“Marşlar aracılığıyla milli bilinç kazanır.” (4.sınıf 3.ünite)

“Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlar.” (5.sınıf 10.ünite)

İngiltere’de ise değerlendirme becerilerine yönelik çok sayıda kazanım yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye’de bu becerilere yönelik bir öğrenme alanına yer verilmediğinden değerlendirme becerilerine ilişkin kazanımlara yer verilmemektedir. İngiltere’de değerlendirme becerilerine ilişkin kazanımlardan bazıları şöyledir:

“Analiz ve değerlendirmelerle kendi çalışmalarını geliştirir.” (4.sınıf 1.ünite)

“Kendi çalışmalarını analiz, değerlendirme ve karşılaştırma yoluyla geliştirir.” (5. Sınıf 1.ünite)

4.3. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Ünite sayılarına bakıldığında Türkiye’de dördüncü sınıfta 13 ve beşinci sınıfta 13 ünite, İngiltere’de dördüncü sınıfta 7 ve beşinci sınıfta 7 ünite bulunmaktadır. Buna göre Türkiye’deki ünite sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak İngiltere’de yer alan ünitelerin daha kapsamlı olduğu söylenebilir. İngiltere’de her ünite giriş, keşif ve birleştirme olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Sadece her sınıf düzeyinin ilk ünitesi olan “Sürekli Beceriler” ünitesi temel becerilerin kazandırıldığı bir ünite olduğundan “sesini etkili ve kontrollü kullanarak şarkı söyleme” ve “dinleme, hafıza ve hareket” olmak üzere 2 bölüme ayrılmaktadır. Bunun dışındaki tüm üniteler daha basit düzey kazanımların yer aldığı “giriş”, uygulamaların ağırlık kazandığı “keşif” ve bir ürünün ortaya çıkarıldığı “birleştirme” alt başlıklarından oluşmaktadır. Türkiye’de üniteler için böyle bir başlıklandırma söz konusu değildir.

Her iki programda da konular aşamalı bir yol izler. 4. ve 5. sınıfta aynı konuya ait üniteler yer almakta ancak bu ünitelerde kazandırılması istenen becerilerin düzeyi, sınıf düzeyi artıkça yükselmektedir.

İki programda ortak olan bir ünite adı bulunmamaktadır. Ancak içerik olarak bakıldığında benzer konuları işleyen bazı üniteler olduğunu söyleyebiliriz.

İki programda 4.sınıflarda benzer konuların işlendiği üniteler Çizelge 6’da karşılıklı olarak verilmiştir:

Çizelge 6.

Türkiye ve İngiltere 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Üniteler

Türkiye 4.Sınıf Üniteleri	İngiltere 4.Sınıf Üniteleri
Müziğin Dili	Sürekli Beceriler
Hız Değişiklikleri	
Müzikte Gürlük Değişiklikleri	

Ritimler yazıyorum, ritimler çalışıyorum	Tekrar Çal
Ezgiler, ritimler ve hareketler	
Neler Öğrendik	Sınıf orkestrası
Ezgiler yazıyorum	Dragon dizi
	Hayvan Büyücü
Sanat Etkinlikleri	Sesle resim yapma
Dans edelim	Tuz, Biber, sirke, hardal

İngiltere’de 4. sınıf müzik dersinde “Sürekli Beceriler” ünitesinde temel müzik yazı ve öğeleri ile ses yüksekliği, tını, hız, gürlük gibi terimler konu alındığından bu ünite, Türkiye 4. sınıfta yer alan “Müziğin Dili”, “Hız değişiklikleri”, ve “Müzikte gürlük değişiklikleri” ünitelerinde işlenen konularla paralellik göstermektedir. 4.sınıflarda ritim konusunu ele alan benzer üniteler İngiltere’de “Tekrar Çal” ünitesi ile Türkiye’de “Ritimler yazıyorum, ritimler çalışıyorum” ve “Ezgiler, ritimler ve hareketler” üniteleridir.

4. sınıflarda sınıf-içi etkinliklerle ilgili İngiltere’deki “Sınıf orkestrası” ünitesi ile Türkiye’deki “Neler Öğrendik” üniteleri benzerlik göstermektedir.

4.sınıflarda öğrencilerin resim yapma yoluyla müzikle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmasına yönelik etkinliklerin yer aldığı İngiltere’deki “Sesle resim yapma” ile Türkiye’deki “Sanat etkinlikleri” ünitelerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.sınıflarda oyun ve dansla ilgili İngiltere’deki “tuz, biber, sirke, hardal” ünitesi ile Türkiye’de “dans edelim” üniteleri benzerdir. Türkiye’deki programda öğrencilerden ezgiler oluşturulması beklenen “Ezgiler yazıyorum” ile İngiltere’deki “dragon dizi” ve “hayvan büyücü” ünitelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Türkiye 4.sınıf düzeyinde İngiltere’de karşılığı bulunmayan üniteler “İstiklal Marşımız”, “Belirli gün ve haftalarımız”, “Atatürk Ölmedi Müziklerimizde Yaşiyor” ve “Çeşitli Müzikler” üniteleridir. Bu ünitelerden ilk üçü milli öğelerle bağlantılı

olduğundan bu konuların İngiltere’de karşılığı olmaması doğaldır. “Çeşitli müzikler” ünitesi öğrencilere farklı müzik türlerini tanıma yoluyla müzik kültürünü geliştirmelerini hedefleyen bir ünedir. İngiltere’de bu konuya ilişkin herhangi bir ünite bulunmamaktadır. Ancak üniteler içindeki etkinliklerde farklı kültürlere ait müzik türlerine yer verilmektedir.

İki programda 5.sınıflarda benzer konuların işlendiği üniteler Çizelge 7’de karşılıklı olarak verilmiştir:

Çizelge 7.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Benzer Üniteler

Türkiye 5.Sınıf Üniteleri	İngiltere 5.Sınıf Üniteleri
Müzikte yeni sesler, yeni notalar öğreniyorum	Sürekli Beceriler
Ezgiler çalıyorum	
Müziğimizde hız ve gürlük	
Farklı ritimler, farklı ezgiler	Periyodik motifler
Ritim oluşturalım	
Ezgiler yazıyorum	Kim bilir?

5. sınıf üniteleri incelendiğinde İngiltere’deki “Sürekli beceriler” ünitesinde temel müzik yazı ve öğeleri ile ses yüksekliği, tını, hız, gürlük gibi terimler konu alındığından bu ünite, Türkiye 5. sınıfta yer alan “Müzikte yeni sesler, notalar öğreniyorum”, “Müziğimizde hız ve gürlük”, ve “Ezgiler çalıyorum” ünitelerinde işlenen konularla paralellik göstermektedir.

5.sınıflarda ritim konusunu ele alan benzer üniteler İngiltere’deki “Periyodik motifler” ünitesi ile Türkiye’deki “Farklı ritimler, farklı ezgiler” ve “Ritim oluşturalım”

üniteleridir. Aynı şekilde Türkiye’deki “Ezgiler yazıyorum” ünitesi ile İngiltere’deki “Kim bilir?” üniteleri benzer içeriğe sahiptir.

İki programdaki konuların 5. sınıf düzeyinde daha da farklılaştığı görülmektedir. Türkiye 5.sınıf düzeyinde İngiltere’de karşılığı bulunmayan üniteler: “Bağımsızlık simgemiz İstiklal Marşımız”, “Belirli gün ve haftalar”, “Atatürk ve Müzik”, “Ses nasıl oluşur?”, “Farklı müziklerin türlerini tanıyalım”, “Şarkılarda bölümler” ve “Müzik arşivi oluşturalım” üniteleridir. Bu ünitelerden ilk üçü milli öğelerle bağlantılı olduğundan bu konuların İngiltere’de karşılığı bulunmaması doğaldır. İngiltere’de farklı müzik türlerine ilişkin herhangi bir ünite bulunmamaktadır. Ancak üniteler içindeki etkinliklerde farklı kültürlere ait müzik türlerine yer verilmektedir.

İngiltere’de bulunup Türkiye’de karşılığı olmayan üniteler: kanon konusunun işlendiği “Dönme dolap”, ses kaynaklarının ve teknoloji araçlarının kullanıldığı “Uzaya yolculuk”, şarkı sözü yazma ve beste yapma konusunun ele alındığı “Şarkı yazarı”, sahne performansı sergileme konusunun işlendiği “Yıldızlar ışıklarınızı gizleyin” üniteleridir.

İngiltere’de her sınıf düzeyinde ilk ünite olarak verilen “Sürekli Beceriler” ünitesi, temel müzikal becerilerin kazandırılmasına ilişkin etkinlikler içerdiğinden bu üniteye becerilere her derste yer verilebilir dolayısıyla sürekli tekrarlanan bir ünite olma özelliğindedir. Türkiye’de buna benzer bir sürekli ünite uygulaması yoktur.

4.4. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde iki ülkenin müzik dersi öğretim programının eğitim durumları yönünden karşılaştırılmasında üniteler için hazırlanan etkinlik örnekleri kullanılmıştır. Genel olarak bakıldığında İngiltere’deki programda her ünite için verilen etkinlik örneklerinin kazanım sayısı ile paralel olarak Türkiye’ye göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Karşılaştırma için örnek olarak benzer konuların işlendiği İngiltere 4. sınıf ünitelerinden “Sesle resim yapma” ile Türkiye 4.sınıf ünitelerinden “Sanat etkinlikleri” ve İngiltere

5.sınıf ünitelerinden “Kim bilir?” ile Türkiye 5.sınıf ünitelerinden “Ezgiler Yazıyorum” ünitelerinde yer alan etkinlik örnekleri incelenmiştir ve Çizelge 8 ve 9’da karşılıklı olarak verilmiştir, ardından konuyla ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çizelge 8.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Etkinlik Örnekleri

“SANAT ETKİNLİKLERİ” ÜNİTESİ (Türkiye 4.Sınıf)	“SESLE RESİM YAPMA” ÜNİTESİ (İngiltere 4.Sınıf)
GİRİŞ	
• Dostluk adlı şarkıyı öğrencilerinize çalınız. Öğrencilerden şarkının ezgisini dikkatli bir biçimde dinlemelerini isteyiniz ve bunu birkaç kere dinletiniz. • Daha önce ezgisini dinletmiş olduğunuz “Dostluk” şarkısını öğrencilerinize kulaktan öğretim yöntemiyle öğretiniz. Çalgınızla şarkıyı seslendiriniz. • Öğrencilerinizden şarkı ile ilgili hissettikleri duyguları ve düşüncelerini resim, hikâye, şiirle ifade etmelerini isteyiniz. Öğrencilerinizi iki gruba ayırınız. Grupları oluştururken öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurunuz. Birinci gruptan dinledikleri dostluk adlı şarkıyı resimle ifade etmelerini isteyiniz. Yapılacak resim çalışması grup resmi şeklinde veya bireysel olabilir. Öğrencilerin grup resmi için büyük ebatta kâğıt kullanmalarını isteyiniz ve oturma düzenini resmi	• Güçlü etkiler yaratan birkaç resme bakın, resmin konusunu yapısı, renkleri ve stiliyle ilişkilendirin. Öğrencilere “Resim neyi anlatıyor?”, “Size nasıl hissettiriyor?”, “Hangi renkleri seviyorsunuz ve neden?” gibi sorular sorun. • Öğrencilere bir olay, sahne, insan veya hayvanı betimleyen müzikler dinletin. • Müziğin adını ve konusunu söylemeden önce öğrencilerin dinledikleri müzikle ilgili konuşmalarını sağlayın. Öğrencilere “Size ne hissettirdi?”, “Kafanızda bir resim canlandı mı?” gibi sorular sorun. • Öğrencilere dinledikleri müziklerin adlarını söyleyin ve farklı müzikal öğelerin etkilerini tartışın. KEŞİF • İşitsel yoruma olanak sağlayan bir

yapacak öğrencilerin rahatça paylaşım sağlayabilecekleri ve ortak çizim yapabilecekleri şekilde düzenleyiniz. İkinci gruptaki öğrencilerden şarkı ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazarak anlatmalarını isteyiniz. Bu grubu da kendi içerisinde hikâye ve şiir yazmak üzere 2'ye ayırabilirsiniz. Öncelikle şiir yazacak öğrencilerden şarkının kendilerine neler çağrıştırdığını sorunuz ve çağrışımlarını kelimelerle ifade etmelerini isteyiniz. Ortaya çıkan kelimelerden yola çıkarak bir şiir yazmalarını isteyiniz. Hikâye yazacak öğrencilerden ise şarkıyı dinlerken kafalarında canlandırdıklarını bireysel olarak ifade etmelerini isteyiniz.

- Öğrencilerinizin yaptıkları çalışmaları sınıfta sergilemelerini sağlayınız ve her gruptan yaptıkları çalışma ile ilgili neler anlatmaya çalıştıklarını açıklamalarını isteyiniz.

resim seçin. Öğrencilerle resim hakkında beyin fırtınası yapın. Kelimeleri herkesin göreceği şekilde yazın. Bu resmi sesle yapacaklarını söyleyin. “Hangi çalgılar resmin ruhunu ve konusunu yansıtacaktır?” sorusu üzerinde düşünmelerini sağlayın.

- Çalgılara geçmeden önce öğrencilere dinlediklerinin neye benzediğini hatırlamalarını söyleyin ve çalgıları seçerken seçimlerini ispat edebilmeleri konusunda cesaretlendirin. Örneğin; duman için zili seçtim çünkü sesi dalgalanarak geliyor gibi.

- Önerilen çalgıyı çalın ve etkilerini tartışın. Aynı resmin 3 veya 4 yönünü örneğin; duman, yangın, devrilen ağaçlar, panik gibi deneyin.

- Öğrencilerden çalıştığınız resme zıt bir resim daha seçmenize yardım etmelerini isteyin ve aynı etkinliği bu resim için de yapın.

- Seslerin tek başına ve başka seslerle birlikte çalındığında yarattığı etkiyi keşfedin. “Aynı anda basılan iki ses uyumlu duyuluyor mu?”, “Benzer mi zıt mı?” gibi sorularla öğrencileri yönlendirin.

- Özel bir ruh halini çağrıştıran bir resim bulun. Munch’tan “Çılgılık” veya Van Gogh’tan “Parlak Gece” gibi. Öğrencilerle bu ruh halini yansıtan ses dizileri bulmaya çalışın. “Hangi ses daha çok uyuyor?”, “Tek ses mi yoksa birkaç sesin birleşimi mi?” gibi sorularla öğrencileri yönlendirin.

-
- Öğrencilerden ruh halleri, duyguları sıralamalarını isteyin. Örneğin: kızgınlık, kâbus, keder, mutluluk, korku, barış gibi.
 - Peer Gynt'in "Ase'nin ölümü" adlı eserini dinletin. Öğrencilere "Bu müzik dinleyiciyi ölüm ve keder hakkında nasıl düşündürüyor?" sorusunu sorun.
 - Sınıfı küçük gruplara ayırın ve öğrencilerden her duyguyu betimlemek için bir veya daha fazla çalgı kullanarak ses dizileri oluşturmalarını isteyin. Ses yüksekliği, ritim, hız, gürlük, tını gibi özellikleri düşünmelerini sağlayın. Uygun yerlerde seslerini ve sus kullanmayı unutmamalarını hatırlatın.
 - Her duygu için yapılan müzikleri dinlemelerini ve karşılaştırmalarını sağlayın. İki zıt duyguyu betimleyen müziği arka arkaya çalın. Bütünsel etkiyi düşünmelerini sağlayın.
 - Öğrencilerin farklı ses yüksekliklerinin birleşimlerini keşfetmelerini sağlayın. Çalgıları çıkarın. (pentatonik zil takımı, el zilleri, ksilofon, glockenspiel, metallophones, org) Öğrencilerden birbirine komşu iki notayı birlikte basmalarını isteyin. "Oluşan etkiyi beğendiniz mi?", "Neye benziyor?", "Rahat bir etki mi rahatsız mı?" gibi sorular sorun.
 - Öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz sesleri gergin ve sakin (rahatlamış) hisler yaratmak için kullanmalarını sağlayın.
-

BİRLEŞTİRME

- Renk ve ses arasındaki benzerliği pekiőtirin. 3 veya 4 kiőtilik gruplar oluőturarak öğrencilerin bir resim seımelerini ve daha sonra bu resmi anlatan bir müzik yaratmalarını isteyin. Her öğrenci resmin bir yönünü seım ve onu oluşturacak rengini yani ımalgısını seım. Resmi tamamlamak için renklerini karıőtırır. Burada tını, hız, gürlük, ritim, ses yüksekliği gibi müzikal öğelere dikkat ımekilir. “Resminizi oluőturmak için bu öğeleri nasıl kullanıyorsunuz?” sorusunu öğrencilere sorun.
- Öğrencilerden müziklerini daha önceki derslerde öğrendikleri sembolleri kullanarak yazmalarını isteyin. Öğrencileri sesleri birleőtirmeleri için cesaretlendirin ve bunu notasyonda nasıl yazacaklarını gösterin. Tamamlanmıőt partiyonları sergileyin.

Çizelge 9.

Türkiye ve İngiltere İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programlarında Etkinlik Örnekleri

“EZGİLER YAZIYORUM” ÜNİTESİ	“KİM BİLİR?” ÜNİTESİ
(Türkiye 5. sınıf)	(İngiltere 5. sınıf)
• Öğrencilerinize şarkıların nasıl bestelendiğini bilip bilmediklerini ve daha önce hiç ezgi yazıp yazmadıklarını sorunuz. • Öğrencilerinize ezgi tamamlama çalışması yaptırınız. 2/4 lük 8 ölçüden oluşan bir ezginin ilk ve son ölçülerini yazınız, aradaki boş kalan ölçülerin de öğrencileriniz tarafından tamamlanmasını sağlayınız. (Kullanılacak süre değerleri ikilik, dörtlük ve sekizlik nota ile dörtlük ve sekizlik sus) • Öğrencilerinizden re, mi, fa, sol, la notalarını kullanarak 4/4lük ve 4 ölçüden oluşan bir ezgi oluşturmalarını isteyiniz. Yazacakları ezgide sekizlik, dörtlük ve ikilik nota ile dörtlük ve sekizlik sus değerlerini kullanabileceklerini söyleyiniz. Öğrencilerinizden oluşturdıkları ezgilerini çalışma kitabında yer alan dizeğe yazmalarını isteyiniz. • Öğrencilerinizden istekli olanlara oluşturdıkları ezgilerini söyleyerek ve çalarak sergilemelerini isteyiniz.	GİRİŞ • Öğrencilere bu üniteye çeşitli sesleri kullanarak müzik besteleyeceklerini açıklayın. • Farklı şeylerden esinlenilerek bestelenmiş müzikleri dinletin. Örneğin: bir köyü anlatan müzik. Müziğin ne için ve nasıl bestelendiğini tartışın. Altyapı hakkında bilgi verin. Örneğin; toplum, zaman ve yer. KEŞİF • Başlangıç noktası olarak görüntüler: Sınıfça, farklı görüntüleri yaratmak için sesin nasıl kullanılabileceğini keşfedin. Örneğin; rüzgârlı tepeler, korkunç uzay vb. • Öğrencilerden bireysel olarak farklı görüntüler düşünmelerini ve bu görüntüleri anlatmak için sesleri nasıl kullanacaklarını göstermelerini isteyin. • Öğrencilerden görüntüleri anlatmak için kullanılabilecek çalgılar önermelerini isteyin ve bu görüntüleri

anlatmak için çalgıları nasıl kullanacaklarını sorun.

- Öğrenciler tarafından oluşturulan semboller seslendirmek için sınıfa her sembole uygun gelebilecek çalgıları sorun. Sınıfı 4 gruba ayırın. Her grubun sırayla semboller seslendirmelerini sağlayın. Grupların performanslarının semboller için uygun olup olmadığını tartışın. Sesin de bir çalgı olarak kullanılabileceğini hatırlatın.

- Başlangıç noktası olarak ritmik fikirler: sabit bir vuruşa başlayın ve sınıftan her vuruşta el çırparak katılmalarını isteyin. Sınıfa bu vuruşun 4 vuruş kalıbına nasıl ayrılabilceğini göstermelerini isteyin.

- Vuruş kalıbının üzerine ritmik bir motif ekleyin. Sınıftan yaptığınız şeyi tanımlamalarını isteyin. Öğrencileri bireysel olarak çağırın ve sınıf sabit vuruşa devam ederken her öğrencinin kendi ritmik motifini oluşturmalarını sağlayın.

- Başlangıç noktası olarak melodik motifler: Öğrencilerin bireysel olarak ritmik kalıpların üstüne melodiler oluşturmalarını isteyin ve mümkün olduğunca fazla öğrencinin katılımını sağlayın.

BİRLEŞTİRME

- Sınıfa müzik bestelerken yola çıkılan farklı başlangıç noktalarını hatırlatarak başka fikirler geliştirmelerini sağlayın. Her öğrenciye aynı özeti verin. Bu özetteki bilgilerden yola çıkarak kendi bestelerini grup veya bireysel olarak yapmalarını isteyin.
- Öğrenciler etkinliğe başlamadan önce içerik hakkında daha ayrıntılı bilgi verin. Örneğin; verilen özeti bir televizyon programının açılışına müzik bestelemek üzere görevlendirilen bir komisyon için hazırlandığını söyleyin. Televizyon programı hakkında ayrıntılar verin. Örneğin; yayınlanacağı kanal, yayın saati gibi.
- Örnek özet: “Kim bilir?” isimli yeni televizyon programının tanıtımı için 30-60 dakikalık bir müzik besteleyin. Müzik gizemli ve merak uyandıran bir atmosfer yaratmalı. Gerilim parçanın 3’te 2 ‘sine gelinceye kadar devam etmeli sonra rahatlamalı. Parçayı yavaş, sabit bir tempoda tutabileceğiniz gibi orta bölüme doğru hızlanan sonlara doğru tekrar yavaşlayan bir düzenleme de yapabilirsiniz. Melodi için re, mi, fa, la, si notalarını ve akorlarını kullanınız. Parçaya ürkütücü bir sesle giriş yapın. Parça dinleyicilerin ilgisini çekmeli ve programı izleme isteği uyandırmalıdır.

Çizelge 8 ve 9’da iki ülkenin müzik dersi öğretim programında benzer kazanımları hedefleyen ünitelerde yer alan etkinlik örnekleri karşılıklı olarak incelenmiştir. Çizelgelere bakıldığında İngiltere’deki etkinlik örneklerinin Türkiye’ye göre çok daha ayrıntılı yazıldığı görülmektedir.

İngiltere’de verilen etkinlik örneklerinin aşamalı bir yol izlediği söylenebilir. Örneğin; “Sesle resim yapma” ünitesinde öğrenciler sırasıyla şu etkinlikleri yaparlar:

1. Farklı resimlere bakarlar ve hissettirdikleri konusunda konuşurlar,
2. Çeşitli şeyleri anlatan müzikler dinlerler ve müziklerin hissettirdikleri konusunda konuşurlar,
3. Seçilen resim hakkında beyin fırtınası yaparlar,
4. Bu resmi seslerle yaratabilmek için uygun çalgıları düşünürler ve seçerler,
5. Bu çalgıları çalarak etkilerini keşfederler,
6. Çalışılan resme zıt bir resim seçerler ve aynı çalışmaları bu resim için de yaparlar,
7. Seslerin tek başına ve başka seslerle birlikte çalarak oluşan etkileri keşfederler,
8. Özel bir ruh halini çağrıştıran bir resimle ilgili ses dizileri oluştururlar,
9. Peer Gynt’in “Ase’nin ölümü” adlı eserini dinlerler ve etkisi üzerinde konuşurlar,
10. Küçük gruplar halinde duyguları anlatmak için çalgıları kullanarak ses dizileri oluştururlar,
11. Farklı duygular için yaratılan ses dizilerini dinlerler ve çalışmalarını geliştirirler,
12. Çalgılarda farklı sesleri aynı anda basarak etkilerini konuşurlar ve uyumlu-uyumsuz sesleri keşfederler,
13. 3-4 kişilik gruplarla bir resmi anlatan müzik bestelerler.

Görüldüğü gibi İngiltere’de etkinlikler birbirlerinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı olarak ilerlemektedir. Bu aşamalı etkinliklerle öğrencinin üst düzey becerilere ulaşması için sahip olması gereken beceriler sırasıyla kazandırılmaktadır. Örneğin; bu ünite de öğrencilerin bir resmi betimleyen bir müzik yaratabilmeleri için öncelikle seslerin etkilerini tanımaları gerekmektedir. Böylece etkinliklerle öğrenciler aşamalı bir şekilde üst düzey becerilere ulaşmaktadırlar. Çizelge incelendiğinde Türkiye’deki programlarda yer alan etkinlik örneklerinde bu kadar ayrıntılı bir aşamalandırmanın olmadığı görülmektedir.

İki programdaki etkinlik örnekleri incelendiğinde İngiltere’de yer alan etkinliklerin öğrenciler için daha ilgi çekici, hayal güçlerini kullanabilecekleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri şekilde düzenlendikleri görülmektedir.

İngiltere 5. sınıf ünitelerinden “Kim Bilir?” ile Türkiye 5.sınıf ünitelerinden “Ezgiler Yazıyorum” üniteleri öğrencilere müzik besteleme becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu iki ünite konuları bakımından benzerlik göstermesine karşın verilen etkinlik örnekleri birbirlerinden oldukça farklıdır.

Etkinlik örneklerinin karşılaştırıldığı Çizelge 9’a bakıldığında Türkiye’de “Ezgiler yazıyorum” ünitesinde öğrencilere önce ezgi tamamlama çalışması yaptırılmakta ardından kendi ezgilerini oluşturmaları sağlanmaktadır. Bu etkinliklerde çocuklarda ilgi uyandırabilecek herhangi bir kurgulama bulunmamaktadır. Oysaki “Kim Bilir” ünitesinde de amaç müzik bestelemek olmasına rağmen etkinliklerde öğrencilerde merak uyandıracak kurgusal temalara yer verilmektedir. Örneğin:

“Kim bilir?” isimli yeni televizyon programının tanıtımı için 30-60 dakikalık bir müzik besteleyin. Müzik gizemli ve merak uyandıran bir atmosfer yaratmalı. Gerilim parçasının 3’te 2 ‘sine gelinceye kadar devam etmeli sonra rahatlamalı. Parçayı yavaş, sabit bir tempoda tutabileceğiniz gibi orta bölüme doğru hızlanan sonlara doğru tekrar yavaşlayan bir düzenleme de yapabilirsiniz. Parça boyunca verilen ritmi kullanabilirsiniz veya ritmi değiştirebilirsiniz. Melodi için re, mi, fa, la, si notalarını ve akorlarını kullanınız. Parçaya ürkütücü bir sesle giriş yapın. Sesinizi de kullanabilirsiniz. Parça dinleyicilerin ilgisini çekmeli ve programı izleme isteği uyandırmalıdır.” şeklinde bir kurgudan yola çıkılarak öğrencilerde merak duygusu

uyandırılmakta, hayal güçlerini zorlayarak yaratıcı düşünceleri sağlanmakta ve aynı zamanda müziksel amaçlara da ulaşılmaktadır.

İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıf müzik dersi öğretim programlarında etkinlikler düzenlenirken nota öğretimi bir amaç değil bir araç olarak kullanılmıştır. 4. ve 5. sınıf düzeyinde öğrenciler etkinliklerde notaları doğrudan değil semboller, şekiller ve işaretler yoluyla ifade etmektedirler. Etkinlikler sırasında öğrencilerin semboller, şekiller ve işaretler yoluyla müzik yazısını kullanmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler müzik yazı ve öğelerini daha kolay bir şekilde öğrenmektedirler. Türkiye’de ise 4. sınıfın ikinci ünitesi olan “Müziğin Dili” ünitesinde öğrenciler müzik yazı ve öğelerini kullanmaya başlamaktadırlar. Öncesinde müzik yazısına ilişkin kolaylaştırıcı etkinlikler yapılmaması ve doğrudan nota yazımına başlanması öğrenciler için bu süreci zorlaştırmaktadır.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programındaki etkinlik örneklerinde pentatonik zil takımı, el zilleri, ksilofon, glockenspiel, metallophone, marakas, bateri, trampet, org gibi pek çok farklı çalgı kullanılırken Türkiye’deki etkinlikler genellikle blok flütle sürdürülmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki becerilerin kazandırılmasında son derece önemli olan ritim çalgılarına İngiltere programındaki etkinliklerde sıklıkla yer verilirken Türkiye’de bu konuda eksiklikler olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, İngiltere etkinlik örneklerinin Türkiye etkinlik örneklerine göre daha aşamalı bir yol izleyerek daha geniş öğrenme fırsatları sunduğu, kurgusal etkinliklerle öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırdığı, farklı çalgılar ve etkinliklerle öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini ve hayal güçlerini geliştirerek yaratıcı düşüncelerini sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

4.5. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programı kitapçığında “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında değerlendirme sürecine ilişkin açıklamalar yapılmış, kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. İngiltere’de ise ilköğretim müzik dersi öğretim programı kitapçığında ölçme yaklaşımları ve araçlarına yer verilmemiştir.

İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında “Performans Göstergeleri” başlığı altında her anahtar evre sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen performans düzeyleri verilmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerini bu düzeylere göre yaparlar ve öğrencilerin hangi düzeye ulaştıklarına karar verirler. Değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenlerin öğretim süreci içinde öğrencilerin performans düzeylerinde yer alan davranışları gösterebilecekleri etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir. İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında anahtar evre 1 ve 2 sonunda ulaşılması gereken performans düzeyleri Çizelge 10’da verilmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerini her anahtar evre sonunda bu düzeylere göre gerçekleştirirler.

Çizelge 10.

İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında Performans Düzeyleri

Anahtar Evre	Yaş aralığı	Anahtar evre sonunda ulaşılması hedeflenen düzey
1	5-7	2
2	8-11	4

Düzyey 1: Seslerin nasıl oluşturulabileceğini ve değıştirilebileceğini keşfederler. Seslerini farklı biçimlerde kullanırlar (konuşma, şarkı söyleme gibi). Kısa, ritmik ve melodik parçaları tekrar ederler. Müzikteki farklı ruh hallerine tepki verirler, seslerdeki değışimi fark ederler ve basit tekrarlanan motifleri teşhis ederler.

Düzyey 2: Seslerin nasıl düzenlenebileceğini keşfederler. Melodiye uygun olarak şarkı söylerler ve basit motifleri çalarlar, sabit bir ritimle eşlik ederler. Verilen bir başlangıç noktasından hareketle başlangıç, orta ve son gibi küçük müzik yapılarında sesleri seçer ve düzenler. Sesleri sembollerle gösterirler.

Düzyey 3: Seslerin nasıl bir araya getirileceğini ve etkili kullanılabileceğini fark ederler. Şarkıları uyumla söylerler ve belli bir aralıktaki seslerle oluşturulmuş basit parçaları ritmik bir şekilde çalarlar. Farklı müzik öğelerinin nasıl birleştirileceğini ve etkili kullanılacağını öğrenirler.

Düzyey 4: Sesler ve müziğin etkileri arasındaki ilişkiyi fark ederler. Basit notlarla çalarken ya da söylerken farklı seslerin bir araya gelerek nasıl bir bütünlük oluşturduğunu fark ederler. Müzikal yapılar geliştirirler. Farklı müzik türlerini tanırlar.

Ünite planlarında değerlendirme başlıkları incelendiğinde Türkiye’de ünite planlarında “değerlendirme” başlığı altında değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Örneğin 4.sınıf “İstiklal Marşımız” ünitesi için değerlendirme boyutu:

“Öğrencilerin marşla birlikte başlayıp birlikte bitirmeleri, verilen komutları takip edip etmedikleri ve marşta yer alan 3 vuruşluk heceleri süresi kadar uzatıp uzatmadıkları gözlemlenerek öz değerlendirme formu ile değerlendirilir. Ayrıca sınıf ortamında öğrencilerin İstiklal Marşı’nı söylemeleri istenir ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilebilir.”(İlköğretim 4. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı) şeklinde ifade edilmiştir.

İngiltere’deki iş planlarında da öğrencilerden beklenen davranışlar belirtilmiştir. Örneğin 4. Sınıf “Sürekli beceriler” ünitesinde ünite sonunda beklenenler davranışlar şu şekildedir:

“Öğrencilerin büyük çoğunluğu; grupça veya tek başına basit şarkıları ses yüksekliğine göre kulaktan seslendirir; şarkıyı seslendirirken sözlerin anlaşılır net bir şekilde

söylenmesinin önemini anlar; dikkatle, ayrıntılara dikkat ederek dinler; işitsel hafıza ve fiziksel kontrolde gelişim gösterir. Bazı öğrenciler çok fazla ilerleme kaydedemeyerek; büyük bir grupta şarkı söyleme etkinliklerine katılır fakat doğru entonasyonu sağlamada yardıma ihtiyaç duyar; kısa süre için dikkatle dinlerler fakat konsantrasyonlarını sürdürmede ve uzun cümleleri hatırlamada yardıma ihtiyaç duyar. Bazı öğrenciler ise daha fazla ilerleyerek; tek başına şarkıları doğru entonasyonla söyler ve bir grup lideri gibi davranır; şarkı performanslarını geliştirmek için yollar önerir; çok ince değişimleri far eder; uzun cümleleri kendine güvenli ve çabukça hatırlar.”

Türkiye 5. sınıf ünitelerinden “Müzikte yeni sesler, yeni notalar öğreniyorum” ünitesi için değerlendirme durumu şu şekilde açıklanmıştır (İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı):

“Öğrencilerin yeni öğrendikleri nota ve müzik işaretlerini dizekteki yerlerine doğru yazıp yazamadıkları gözlemlenir.”

İngiltere 5. Sınıf ünitelerinden “Şarkı Yazarı” ünitesinde ünite sonunda öğrencilerden beklenen performanslar şu şekilde açıklanmıştır:

“Öğrencilerin büyük çoğunluğu, şarkı yazmada sözler ve melodi arasındaki ilişkinin farkında olarak melodiler, şarkılar yaratır ve bunları çalar ve söyler. Bazı öğrenciler çok fazla ilerleme kaydedemeyerek söz ve melodi arasındaki ilişkiyi anlamada, şarkı yaratma ve çalmada yardıma ihtiyaç duyar. Bazı öğrenciler çok daha fazla ilerleme kaydederek şarkı sözlerinin toplumların kültürel özelliklerini yansıttığını ve sosyal anlamlar taşıdığını anlar. Bu bilgiyi kendi bestelerinde ve performansında kullanır.”

Bu örnekler incelendiğinde İngiltere’de ders sonunda öğrencilerden beklenen davranışların başarı düzeyleri şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapabileceği davranışlar ile daha başarılı olanların göstereceği davranışlar ve daha az başarılı olanların gösterebileceği davranışlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ardından bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları, “programların genel özellikleri açısından” ve “program öğeleri açısından” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.1.1. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Genel Özellikleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- Türkiye’de eğitim sisteminin şekillendirilmesinde olduğu gibi programların uygulanmasında da merkeziyetçi bir anlayış hakimdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan ilköğretim programları okullarda uygulanmak zorundadır. İngiltere’de ise ulusal program temel bir çerçeve niteliği taşımaktadır. Okullar, ulusal programa uygun olarak kendi gereksinimleri doğrultusunda kendi iş planlarını hazırlamaktadırlar.
- Türkiye’de ilköğretim programları tüm öğretim sürecini şekillendirecek nitelikte kapsamlıdır ve dolayısıyla uygulayıcılara fazla esneklik olanağı tanımamaktadır. Öğretmenler büyük oranda programları aynen uygulamaktadırlar. Tüm okullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ya da onaylanan kitaplar kullanılmak zorundadır. İngiltere’de ise ilköğretim programları Türkiye’dekine göre çok daha esnek bir yapıya sahiptir. Öğretim sürecinin planlanması tamamen

öğretmenlere bırakılmıştır. Eğitim Bakanlığı sadece örnek iş planları sunarak öğretmenlere rehberlik etmektedir. Ders kitapları ticari olarak yayımlanmakta ve öğretmenler tarafından seçilmektedir.

- Müzik dersi saatleri Türkiye’de kesin olarak verilirken, İngiltere’de ders saatleri okul yönetimlerine bırakılmıştır. İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından müzik dersi, anahtar evre 1 için haftalık minimum 40 dakika, anahtar evre 2 için minimum 45 dakika olarak önerilmiştir. Genellikle okullar önerilen bu ders saatlerinin yanı sıra koro, orkestra gibi ek etkinlik saatleri yapmaktadırlar. Türkiye’de ise müzik dersi ilköğretim 1., 2., 3. sınıflarda haftalık 80 dakika, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 40 dakikadır. Öğretmenler bu sürelerle ek olarak etkinlik saatleri düzenleyebilmektedir. Ünitelere ayrılması gereken sürelerde de aynı durum söz konusudur. Türkiye’de her ünite için ayrılması gereken süreler öğretmen kılavuz kitaplarında açık olarak yazılmaktadır, İngiltere’de ise ünitelerin planlanmasından öğretmenler sorumludur.
- Türkiye’de öğretim programlarının öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına cevap verebilecek nitelikte yapılandırılmasına ilişkin bir uygulama yer almazken, İngiltere’de öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecinin şekillendirilmesine oldukça önem verilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ve üstün yetenekli öğrenciler için müzik öğretim programının planlanması, öğretim ve değerlendirme süreçlerine ilişkin rehber kitapçıklar yayımlanmaktadır. Ayrıca öğretim programı içinde öğretmenlere kendi koşullarına göre öğretim sürecini nasıl şekillendirebileceklerine ilişkin önerilere yer verilmektedir.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında Milli Eğitimin genel amaçları ve programın temel yaklaşımı açıklanırken, İngiltere’de eğitimin genel amaçlarından ve programın hazırlanmasında temel alınan yaklaşımdan bahsedilmemektedir.

- İki ülkenin ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında da ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi sağlamaya yönelik genel amaçlara yer verilirken Türkiye'deki programda İngiltere'den farklı olarak genel amaçlarda milli ve kültürel özelliklerin kazandırılmasının hedeflendiği genel amaçlar ön plana çıkmaktadır.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında sadece kazandırılması hedeflenen temel becerilerin neler olduğu yazılmış ve nasıl kazandırılacağına değinilmemiştir. İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise becerilerin müzik yoluyla nasıl kazandırılacağı açıklanmaktadır.
- İki ülkenin ilköğretim müzik dersi öğretim programları kazandırmayı hedefledikleri temel beceriler yönünden incelendiğinde iletişim, düşünme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerinin her iki programda da ortak olduğu görülmektedir. Türkiye'de İngiltere'den farklı olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okuryazarlığı edinebilme ve estetik duyarlılığa sahip olma olarak ifade edilen temel beceriler yer almaktadır. İngiltere'de ise Türkiye'den farklı olarak sayıları kullanma becerisi, grupta çalışma becerisi, kendi öğrenmesini ve performansını geliştirme becerisi ve iş ilişkili öğrenme becerisi yer almaktadır.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programı, Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü olmak üzere dört öğrenme alanı üzerine kurulmuştur. İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise Performans becerileri (şarkı söyleyerek ve çalarak sesleri kontrol edebilme), Besteleme becerileri (müzikal fikirler yaratma ve geliştirme), Değerlendirme becerileri (karşılık verme ve eleştirme), Dinleme ve bilgiyi uygulama ve anlama olmak üzere dört beceri alanı yer almaktadır.

5.1.2. Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programlarının Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- Türkiye’deki ünite planlarında kazanım sayısı İngiltere’ye göre daha azdır ve daha genel ifadelerle yazılmıştır. İngiltere’deki iş planlarında ise kazanım sayısı fazladır ve öğretim süreci sonunda öğrencilerden beklenen davranışları ayrıntılı bir biçimde ifade etmektedir.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında ağırlıklı olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde beceriler yer alırken İngiltere’deki iş planlarında kazanımlar analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey becerileri kazandırmaya yöneliktir.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programlarında milli ve kültürel özelliklerin kazandırılmasını hedefleyen kazanım sayısı oldukça fazladır. İngiltere’de ise kazanımlarda milli ve kültürel öğelere yer verilmediği görülmektedir.
- İngiltere’de müzik dersi iş planlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin kazanımlara Türkiye’ye göre daha çok yer verilmektedir.
- Türkiye’de nota öğretimi kazanımlarda bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır ve öğrenciler 4.sınıfta doğrudan nota yazımına geçmektedirler. İngiltere’de ise nota öğretimi bir amaç değil araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler etkinliklerde notaları doğrudan değil semboller, şekiller ve işaretler yoluyla öğrenmektedir.
- Türkiye’de müzik dersi etkinlikleri genellikle blok flütle sürdürülürken, İngiltere’de müzik dersi iş planlarında yer alan etkinlik örneklerinde pentatonik zil takımı, el zilleri, ksilofon, glockenspiel, metallophone, marakas, bateri, trampet ve org gibi pek çok farklı çalgı kullanılmaktadır.

- İngiltere’de müzik dersi iş planlarında yer alan etkinlik örneklerinin Türkiye’deki etkinlik örneklerine göre yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi üst düzey becerileri kazandırmaya daha uygun nitelikte olduğu görülmektedir.
- İngiltere’de müzik dersi iş planlarında ders sonunda öğrencilerden beklenen davranışların başarı düzeyleri şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapabileceği davranışlar ile daha başarılı olanların göstereceği davranışlar ve daha az başarılı olanların gösterebileceği davranışlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Türkiye’de ise böyle bir uygulama yoktur.
- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında İngiltere’den farklı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ve kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. İngiltere’de değerlendirme sürecinin şekillendirilmesi de diğer süreçlerde olduğu gibi okullara ve öğretmenlere bırakılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Türkiye İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

- İngiltere eğitim sisteminde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de merkeziyetçi yapıyı esnetme yoluyla, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve okulların koşullarını göz önüne alarak müzik dersi öğretim sürecinin planlanmasına fırsat verebilecek programların hazırlanması müzik öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesini kolaylaştırabilir.
- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlere, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve üstün yetenekli öğrenciler için programın nasıl uygulanacağına ilişkin rehberlik sunulması, bu özel öğrencilerin de müzik eğitiminden en üst düzeyde faydalanabilmelerine olanak sağlayabilir.

- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de müzik dersi öğretim programlarında müzik eğitimi ile hangi temel becerilerin kazandırılacağına yanı sıra bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmesi öğretmenlere oldukça kolaylık sağlayabilir.
- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de müzik dersi öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temeli olan “eleştirme, kendi çalışmalarını değerlendirme, yorumlama” gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan “Değerlendirme Becerileri”ne ilişkin bir öğrenme alanına yer verilmesi önerilebilir.
- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’deki programlarda da kazanımların daha ayrıntılı olarak ele alınması ve ders sürecinde öğrencilerden beklenen tüm davranışları yansıtabilecek nitelikte olması öğretim sürecinin planlanmasında kolaylaştırıcı bir etken olabilir.
- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de kazanımların, “analiz, sentez, değerlendirme” gibi üst düzey davranışlara yönelik olması öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerileri kazanmasında olumlu etkiler sağlayabilir.
- İngiltere’de olduğu gibi Türkiye’de de müzik dersi öğretim programlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik kazanımlara daha çok yer verilmesi önerilebilir.
- Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan müzik öğretim programlarındaki temel ilkelerden biri de öğretim sürecinde nota öğretiminin amaç değil araç olarak ele alınmasıdır. Dolayısıyla nota öğretiminin, İngiltere’de olduğu gibi yaşamla ilişkilendirilerek, farklı etkinliklerle, somuttan soyuta ilkesine uygun olarak yapılması öğrenmeyi kolaylaştırabilir.
- Tek bir çalgıya bağlı kalınarak işlenen müzik derslerinin amacına ulaşması oldukça zordur. Etkinliklerde farklı çalgıların kullanılmasını

sağlayacak donanımlı müzik sınıflarının oluşturulması müzik öğretiminin niteliğini artırabilir.

- Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme boyutunda İngiltere'dekine benzer şekilde her başarı düzeyine ilişkin performans göstergelerinin yer alması, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken hangi düzeyde olduklarına karar vermelerinde kolaylık sağlayarak değerlendirme sürecini daha etkili hale getirebilir.

5.2.1 İngiltere İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

- Türkiye'de olduğu gibi İngiltere'deki müzik dersi öğretim programlarında da eğitimin genel amaçları ve programın temel yaklaşımına ilişkin bilgilerin verilmesi yararlı olabilir.
- İngiltere'de ders kitapları devlet tarafından onaylanmamaktadır, ticari yayınevlerinde basılmaktadır ve kitap seçimi okullara bırakılmıştır. Elbette ki öğretmenlerin programların uygulayıcıları olarak kendi öğretim süreçlerine uygun kitabı seçebilmeleri doğru bir yaklaşımdır. Ancak ders kitaplarının Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan bir kitap listesi oluşturularak öğretmenlerin bu kitaplar arasından seçim yapmaları bu konuda yaşanabilecek sorunların ortaya çıkmasını engelleyebilir.
- Türkiye'dekine benzer biçimde İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programında da ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ve araçlarının verilmesi bu sürecin daha etkili olarak işlenmesini sağlayabilir.

Bu önerilerin yanı sıra, ileride karşılaştırmalı müzik eğitimi alanında yapılabilecek olan çalışmalarda müzik eğitiminde başarılı olan farklı ülkelerin uygulamalarının incelenmesi ve müzik öğretimi sürecinde öğretim programlarının uygulayıcıları olan müzik öğretmenlerinin farklı ülkelerde nasıl yetiştirildiğinin araştırılması ve Türkiye ile karşılaştırılmalar yapılması Türkiye'de müzik eğitimi alanının gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acemoğlu, Y. (2006). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyetindeki güzel sanatlar liselerinde okutulan piyano dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 20 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Adıgüzel O.C. ve Berk Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/c_adiguzel.pdf adresinden 1 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akalın, F. (2008). *Türk-İngiliz genel eğitim sistemlerini karşılaştırıp bir model oluşturma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 20 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Akkuş, Ü. (2004). *Toplumların gelişmişliğinde müziğin etkileri*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Tam metni <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/U-Akkus.pdf> adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akpınar, B. (2006). Avrupa birliğine uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1. <http://www.inased.org/epasad/c1s1/akpinar.pdf> adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Alagöz, N. (2006). *Türkiye'deki ve Hollanda'daki ingilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 1 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Alkın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 1 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Arslangiray, E. (2006). Avrupa Birliği müzik ortamını doğru değerlendirmek. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu* içinde. Ankara: Sevda-Cenap ve Müzik Vakfı Yayınları.
- Aşçı, M. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 1 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ataman, O. G. ve Okay, H. H. (2009). *İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri (Balıkesir örneği)*. 8. Ulusal müzik eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri. Tam metni http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/samsun/O_Ataman-H_Okay.pdf adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. [Eğitimde Karşılaştırmalı Metod]. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. ve Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. [Erken müzik eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimine etkisi]. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636. Science Direct veritabanından 1 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Bray, M. ve Mason, M. (2007). *Comparative education research approaches and methods*. [Karşılaştırmalı eğitim araştırma yaklaşımları ve yöntemleri]. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 385- 420.
- Can, A. A., Yokuş, T. Ve Yokuş, H. (2009). Comparison of primary education music lesson curriculums of Turkey and England in terms of acquisition targets. [Türkiye ve İngiltere ilköğretim müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar açısından karşılaştırılması]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (2009) 1141–1145. Science Direct veritabanından 1 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Cox, H. A. ve Stephens, L. J. (2006). The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school student. [Müziğin lise öğrencilerinin matematik başarısı ve genel akademik başarısına etkisi]. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37: 7, 757 — 763. Taylor&Francis veritabanından 10 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Carnoy, M. ve Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change?. [Eğitimde değişim için küreselleşme ne anlama geliyor?]. *Comparative Education Review*, 46, (1), 1-9. JSTOR veritabanından 1 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. [Üç yıl piyano eğitiminin çocukların bilişsel gelişimine etkileri]. *Journal of Research in Music education*, 47 (3), 198-212, SAGE veritabanından 10 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Dalmaz, O. (2007). *Türkiye, Amerika ve İngiltere ortaöğretim kimya müfredat programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 1 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 1 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Elkatmış, M. (2007). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim 1. kademede insan hakları eğitimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Erdoğan, İ. (1995). *Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 265-282.
- Erdoğan, İ. (2006). Karşılaştırmalı Eğitim. . M. Hesapçıoğlu, A. Durmuş (Ed.). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* içinde (s.96-106). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Eskioğlu, I. (2003). *Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulmuş bildiri.Tam

metni http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/I-Eskioglu_1.html adresinden 1 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

Eskioglu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Eurydice. (2009). Türkiye 2009. Avrupa'da Genel Eğitim, Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Yapısı. www.eurydice.org adresinden 01. 03. 2010 tarihinde alınmıştır.

Eurydice. (2009). The Education System in England, Walles and Northern Ireland 2009. www.eurydice.org adresinden 01.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Gouzouasis, P., Guhn, M. ve Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects. [12. sınıf ana derslerdeki başarı ile müzik başarısı ve katılımı arasındaki tahmini ilişki]. *Music Education Research*, 9 (1), 81 — 92. Taylor&Francis veritabanından 1 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim 1. Kademedeki müzik eğitiminde öğretmenin etkililiği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(2), 369-382. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTI P%2CTMUH%2CTSOS&ano=88337_0fa2ad09851770d621671566b49e78ba adresinden 1 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/gurgen.pdf> adresinden 1 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hallam, S. (2009). *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. <http://www.ioe.ac.uk/study/departments/cpe/440.html> adresinden 15 Haziran 2010 tarihinde alınmıştır.
- INCA. (2009). Education in England. www.inca.org.uk adresinden 01 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Jullien, M.A., (1979). Mukayeseli Eğitim üzerine Bir Eserin İlk Taslağı. (T. Aytaç, Çev.) Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları. (Orijinal eser 1971 yılında basılmıştır.)
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kazamias, A. M. (2009). Comparative Education: Historical Reflections. [Karşılaştırmalı Eğitim: Tarihsel Yansımalar]. R.Cowen ve A. M. Kazamias (Ed.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (s.139-157). Springer veritabanından 1 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kemp, A. E. and Lephed, L. (1992). Research methods in international and comparative music education. [Uluslar arası ve karşılaştırmalı müzik eğitiminde araştırma yöntemleri]. Colwell, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning* içinde 773-788. Schirmer Books, New York

Kertz-Welzel, A. (2008). Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. [Yirmibirinci yüzyılda müzik eğitimi: yeni bir uluslar arası etkileşime doğru Alman ve Amerikan müzik eğitimleri arasında çok kültürlü bir karşılaştırma]. *Music Education Research*, 10(4), 439 — 449. Taylor&Francis veritabanından 1 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Küçüköncü, H. Y. (2006). Müzik eğitimi politikalarımızın belirlenmesinde AB süreci. *Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu* içinde. Ankara: Sevda-Cenap ve Müzik Vakfı.

Lauwerys, J., Varış, F., Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). İlköğretim müzik dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

“Milli Eğitim Bakanlığı” Resmi Web Sitesi: www.meb.gov.tr

Nebi, G. (2005). *Makedonya ve Türkiye ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eserlerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Philips, D. ve Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education*. [Karşılaştırmalı ve uluslar arası eğitim]. London: Continuum International Publishing Group.

Ponter, J. R. (1999). Academic achievement and the need for a comprehensive, developmental music curriculum. [Akademik başarı ve kapsamlı, gelişimsel bir müzik öğretim programı ihtiyacı]. *NASSP Bulletin* 1999 83: 108. SAGE veritabanından 10 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

Programme for International Student Assessment (PISA) Official Web Site, <http://www.pisa.oecd.org>

Qualifications and Curriculum Authority. (1999). The National Curriculum for England: Music. http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Music%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12060.pdf adresinden 1 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Qualifications and Curriculum Authority. (2000). Schemes of Work: Music Key Stage 1&2. <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/music/?view=get> adresinden 1 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Riggall, A. ve Sharp, C. (2008). *The structure of primary education: England and other countries Primary Review Research Survey 9/1*. Cambridge: University of

Cambridge. <http://www.primaryreview.org.uk/index.html> adresinden 1 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.

Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sağlam, M. ve Kürüm. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 33, 167:53-70.

Sel, V. G. (2004). Dünya’da ve Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya*.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (2009). *Türkiye’de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*.

Tate, P. A. (2000). *A comparative study of school music between Central New Jersey U.S.A and South East England*. [Merkez New Jersey ve Güney Doğu İngiltere’de okul müziğine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma]. Yayınlanmamış doktora tezi, University of London, Londra. Ethos-Beta Electronic Online Thesis veritabanından 15 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Thomas, R. M. (1990). *International comparative education*. [Uluslar arası karşılaştırmalı eğitim]. New York: Pergamon Press.

Torres, C. A. (2001). Globalization and comparative education in the world system. [Dünyada küreselleşme ve karşılaştırmalı eğitim]. *Comparative Education Review*, Vol. 45 (4), iii-x. JSTOR veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155–156. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/tuzcu.htm> adresinden 1 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Welch, G. F. ve Adams, P. (2003). *How is Music Learning Celebrated and Developed?*. <http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?ContentId=12471> adresinden 15 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Yang, H. (2006). *A comparison of the teaching and learning of music in Taiwan and England*. [Tayvan ve İngiltere’de müzik öğretimi ve öğreniminin karşılaştırılması]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The University of Reading, Reading.
- Yick-Ming, R. W. (2005). Music in education is education for life. [Eğitimde müzik yaşam için eğitimidir]. *International Journal of Music Education* 2005; 23; 107.SAGE veritabanından 1 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yönetken, H. B. (1993). *Türkiye’de Müzik Eğitiminin Önemi-Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yönetken, H. B. (2001). Türkiye’de müzik eğitiminin önemi. Ahmet Say (Ed.). *Müzik öğretimi* içinde (s.17-20). Ankara: Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurga, C. ve Kaya, Z. (2006). AB’nin müziğe vermediği önem. *Müzik Sanatımız Ve AB Süreci Sempozyumu* içinde. Ankara: Seveda-Cenap ve Müzik Vakfı.

EKLER

EK I. Türkiye İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİN GENEL AMAÇLARI.....	3
1. MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA	4
1.1. GİRİŞ	4
1.2. PROGRAMIN VİZYONU	5
1.3. PROGRAMIN TEMEL YAKLAŞIMI	5
1.4. MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAPISI	6
1.4.1. Genel Amaçlar.....	6
1.4.2. Temel Beceriler ve Değerler.....	7
1.4.3. Öğrenme Alanları.....	7
1.4.4. Kazanımlar	8
1.4.5. Etkinlikler.....	8
1.4.6. Açıklamalar	8
1.4.7. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	9
2. KURAMLAR VE YÖNTEMLER.....	21
3. KAZANIMLAR	
2.1. 1.Sınıf Kazanımları	23
2.2. 2. Sınıf Kazanımları	31
2.3. 3. Sınıf Kazanımları	41
2.4. 4. Sınıf Kazanımları	49
2.5. 5. Sınıf Kazanımları	55
2.6. 6. Sınıf Kazanımları	61
2.7. 7. Sınıf Kazanımları	67
2.8. 8. Sınıf Kazanımları	73
4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	78
5. SÖZLÜK.....	90
6. KAYNAKÇA.....	91

TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na Göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları:

I. Genel Amaçlar

Madde 2- Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

1. MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA

1.1. GİRİŞ

İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. Dolayısıyla program; 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve MEB İlköğretim Genel Müdürlüğüne teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir.

Müzik Dersi Öğretim Programı; giriş, vizyon, temel yaklaşım ve yapı, öğrenme-öğretme süreçleri, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme, sözlük ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak; etkinlik örnekleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin bire bir kullanımının yanı sıra, öğretmenler de programın yaklaşımına uygun olarak verilen örnek etkinliklerden yararlanarak yeni etkinlikler geliştirebilirler.

Müzik Dersi Öğretim Programı hazırlanırken, öncelikle aşağıda yer alan temel hususlar göz önünde tutulmuştur:

- Anayasa, yasa ve yönetmeliklerde ifadesini bulan Türk Milli Eğitimi'nin esasları,
- Atatürk ilke ve inkılâpları,
- Türk toplumsal-kültürel yaşamına ilişkin beklentiler,
- Sanatın / müziğin insan eğitimi ve yaşamındaki yeri ve önemi,
- Kalkınma planlarıyla bireylere kazandırılmak istenen davranışlar,
- Detaylı kaynak taramanın yanı sıra örneklem olarak seçilen sınıf ve branş öğretmenleriyle, akademisyenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular,
- İlköğretim Genel Müdürlüğü Müzik Özel İhtisas Komisyonu'na belirlenmiş öğrencilerden beklenen müzikle ilgili beceriler.

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde ise program çalışmasında şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

- Müzik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenciler edilgen durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmelidirler.
- Öğrenilecek her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmelidir.

- Programın uygulanma sürecinde; bireylerin yetenek ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem verilmelidir.

- Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır.
- Müziğin içselleştirilebilmesi, ancak müzik dersinin yaşanarak ve yaşatılarak işlenebilmesi ile mümkündür.
- Genel müzik eğitiminde uygulamalar yoluyla bilgiye ulaşılmalıdır.
- Müzik eğitimi; kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleşmelidir.
- Nota öğretimi amaç değil, yalnızca araç olmalıdır.

1.2. PROGRAMIN VİZYONU

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

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

1.3. PROGRAMIN TEMEL YAKLAŞIMI

Yapılandırımcı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanır.

Yapılandırımcı kurama göre:

- Her birey, daha önce sahip olduğu ön bilgi ve inançlarla öğrenme ortamına gelir.
- Öğrenme, toplumsal bir sürecin parçasıdır.
- Kalıcı izli esas öğrenme, etkinlikler aracılığıyla olur.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin içerisinde bizzat yer aldığı, sürekli ve dinamik bir işlemdir.

- Kazanılan bilgi, her birey tarafından hem kişisel hem de sosyal anlamda yeniden yapılandırılır.

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

Özetle, müzik eğitiminde yapılandırıcı anlayış;

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

1.4. MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAPISI (1-8. SINIFLAR)

Müzik Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

1.4.1. Genel Amaçlar

Müzik öğretim programının amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,

- Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Millî 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 inkılâplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.

1.4.2. Temel Beceriler ve Değerler

Müzik Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, içerdiki öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin ve değerlerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen;

Temel Beceriler;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okur-yazarlığı edinebilme, estetik duyarlılığa sahip olma.

Değerler;

- Paylaşım, hoşgörü, sorumluluk olarak belirlenmiştir.

1.4.3. Öğrenme Alanları

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

1.4.4. Kazanımlar

Kazanımlar, öğrenme - öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar,

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 üniteye 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)

Müzik eğitiminde kazanımlara uygun olarak, “Oyun, Dans, Devinim” ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşımaktadır.

Genel müzik eğitiminde nota öğretiminin amaç değil, araç olduğu ilkesinden hareketle; programda nota öğretimi 4. sınıftan başlatılmıştır. Kulaktan şarkı öğretim yöntemi ise 4. Sınıf düzeyine kadar aktif olarak uygulanmakla birlikte, nota öğretiminin yanında İlköğretim süreci boyunca her düzeyde mutlaka kullanılmalıdır. Ayrıca, 7-8. sınıflarda, öğrencilerin ergenlik dönemine ilişkin ses yapılarındaki değişim sebebiyle, bu dönem çocuklarında şarkı söyleme etkinliğinden çok; dinleme, çalma ve yaratıcılık eğitimlerine ağırlık verilmesi uygun olacaktır.

İlköğretim 1-8. sınıf Müzik Ders Programı’nda ifade edilen kazanımlardan bazıları, eğitim-öğretim yılı içerisinde, müzik eğitiminin basitten karmaşığa doğru işlenmesini sağlamak ve hangi kazanımın hangi kazanımdan önce mutlaka işleneceğine işaret etmek amacıyla “sıralı kazanımlar” (“→” sembolü ile) kazanım tablosunun açıklamalar

bölümünde belirtilmiştir. Açıklamalar bölümündeki sıralı kazanımlarda belirtilen “→” işareti, kazanımın hangi kazanımdan sonra verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sıralı kazanımların işlenmesinde belirtilen öncelik sonralık sırasına uyulması önemlidir. Sıralı kazanımların ne zaman verileceği ise müzik öğretiminin etkililiği, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, bireysel farklılıkları ve çevre özellikleri gözönünde bulundurularak düzenlenmeli ve yıllık planda eğitim-öğretim yılına yayılarak verilmelidir. **Özetle sıralı kazanımlardan anlaşılması gereken, kazanımların birbirini takip eden haftalarda işlenmesi zorunluluğu değil, sadece etkili müzik eğitimi için, kendi içlerinde belirtilen öncelik sonralık sırasına uyulmasına dikkat edilerek işlenmesidir.** Ayrıca bu kazanımlar başka ders işleniş süreçlerinde, farklı kazanımlarla ders içi ilişkilendirme yapılarak tekrar verilebilir.

Sıralı olan kazanımların dışındaki diğer kazanımlar ise yukarıda belirtilen eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar gözetilerek, yıl içerisinde farklı zamanlarda tekrar edilerek kullanılabilir. Ayrıca bu kazanımlar farklı kazanımlarla ders içi ilişkilendirme yapılarak da verilebilir.

Belirtilen sıralı kazanımların öncelik sonralık sırasına uymak kaydıyla, birbirlerini tamamlayan, birbirleriyle ilişkili birden fazla kazanım, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanmasında aynı ders işleniş süreçlerinde ele alınabilir.

Programda sınıf düzeylerine göre verilmiş olan kazanımlar; açıklamalar bölümünde belirtilmemiş olsa da müzik eğitiminin diğer öğrenme alanlarıyla ve özellikle “Dinleme – Söyleme – Çalma” alanında uygun görülen kazanımlarla, öğrenme-öğretme süreçlerinin her aşamasında ilişkilendirilmeye çalışılmalı, kazanımların işlenilme sürecinde müzik eğitiminin gerekliliği olan öğrenme alanlarının birbirleriyle olan sarmallığı sağlanmalıdır.

Kazanımların işlenişinde açıklamalar bölümündeki sınırlılıklara dikkat edilmeli ve öğrenci seviyesine uygun bir işleniş sırası izlenmelidir.

“Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür.” (M. K. Atatürk) özdeyişi ışığında, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, ulusal bilinci gelişmiş, ince sanat zevkine sahip kültürlü bireyler yetiştirme anlayışı da her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, Atatürkçülük kazanımları yıl içerisinde tekrarlı olarak (10 Kasım Atatürk’ü Anma Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik Bayramı vb. özel gün ve haftalarla ilişkilendirilerek) işlenmelidir.

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.

- Müzik dersinden, her öğrenci bir dönem süresince **en az bir performans ödevi** hazırlamalıdır.

- Ders yılı sonunda öğrendiklerini sergilemek, paylaşmak ve öğrenmeyi zevkli kılmak amacıyla yıl sonu 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.

CD’de yer alacak eserlerin; çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda sınıf seviyeleri ve ses sınırlarında ve uslûba uygun seslendirilip çalınmış, eğitimde kullanılabilir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

• İlköğretim 1-8 Müzik Ders Programı Yapılandırmacı Yaklaşım’ın 5E modeline göre oluşturulmuştur. Programın uygulanmasında “Öğrenme-Öğretme Süreci”nin “İşleniş” bölümünde, aşağıda ifade edilen başlıkların belirtilmesi yerine, uygulamaların bu bölümde etkinlik temelli olarak yapılandırılması gereklidir. Değerlendirme bölümü hariç, 5E modelini yansıtan alt başlıkların (Giriş, Sezdirme, Bilgiyi Paylaşma, Bilgiyi Kullanma) Öğrenme-Öğretme Süreci’nin İşleniş bölümü etkinliklerine yansıtılması gözetilmelidir.

Ders İşleniş Süreci

Sınıf:

Öğrenme Alanı:

Kazanımlar:

Süre:

Yöntem ve Teknikler:

Araç-Gereçler:

I. Hazırlık

Öğretmen hazırlığı: Öğretmenin ders işleniş sürecinde kullanılacağı kaynaklar, araç-gereçler, araştırma konularını planlanması gibi hazırlıklarını kapsar.

Öğrenci Hazırlığı: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme amacıyla ulaşacağı araştırma sonuçları ya da pratik uygulamalar olabileceği gibi, ders işleniş sürecinde kullanacakları öğrenmelerinde yardımcı olacak çeşitli araç-gereçleri kapsar.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

Giriş: Öğrencilerin derse ilgisinin çekilmesi amacıyla yapılacak çalışmaları kapsayan bölümdür. Yeni öğrenilecek bilgi ve becerilerin öğrencilere sunulmasından önce onların konu hakkında önceki bildiklerinden yola çıkılmalı ve ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Soru, örnek olay, görsel okuma, dinleme, doğaçlama, ritmi bedensel hareketlerle hissetme vb. gibi merak uyandırıcı ve eğlendirici çeşitli yöntemler kullanılarak öğrencilerin derse ilgileri uyandırılmalı ve ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Ön bilgilerin açığa çıkartılmasının ardından bunlar değerlendirilerek öğrencilerin mevcut bildiklerinin yeni kazanılacak bilgi, beceri, tutum ve değerlere uygunluğuna bakılmalıdır. Bu yolla zihinsel çatışma- dengesizlik durumunun yaşanmaması için önceki zihinsel anlamların yeni öğrenilecek bilgi ve becerilere uyum sağlaması amacıyla yeniden yapılandırılmasını sağlayacak çeşitli etkinlikler yapılmalı

ve öğrenmenin belli yapılar etrafında oluşması kolaylaştırılmalıdır. Konunun özelliğine göre belli anahtar kavramlar etrafında bilgilerin yapılandırılması sağlanabilir. Bu aşamada önemli olan öğrencilerin değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını, çeşitli uygulamalar yapmaya teşvik ederek ön bilgilerin açığa çıkartmak ve öğrencilerin derse motivasyonlarını sağlamaktır.

Sezdirme: Bu aşamada yeni bilgiler, beceriler, tutum ve değerler öğretmen rehberliğinde çeşitli etkinlikler yapılarak kazandırılmaya çalışılır. Önemli olan öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sunulmasıdır. Öğretmen etkinliklerde yol gösterici olmalıdır. Öğrencilerin birlikte çalışabilmelerine ve iletişim kurmalarını sağlamalıdır. Öğrenciler etkinliklerde aktif kılınarak öğretmen rehberliğinde istenilen amaca ulaşabilmeleri için yönlendirilmelidir. Öğretmen, her öğrenmenin bireylerde aynı şekilde oluşmayacağını da bilincinde olmalıdır. Öğrencilerin yaratıcılık ve ifade becerilerini kullanmalarına önem verilmelidir.

Bilgiyi Paylaşma: Sezdirme (keşfetme) aşamasından sonra varılan sonuçları/anlamları öğrencilerin öncelikle birbirleriyle paylaşmalarına imkân verilmelidir. Her bilgi ve beceri Yapılandırıcı Yaklaşımına göre her öğrencide farklı düzeyde ve biçimde anlamlandırılacağı için sonuçların paylaşılmasında etkili iletişim kurulması desteklenmelidir. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin yetersiz kaldığı yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak, yardımcı olmalı ve yeni öğrenilenlerin yapılandırılmasını desteklemelidir.

Bilgiyi Kullanma: Öğrenciler ulaşılmış oldukları bilgi ve becerileri çeşitli etkinlikler aracılığıyla uygularlar ya da yeni olaylara uyarlarlar. Bu yolla öğrendiklerini pekiştirdikleri gibi farklı uygulamalarını da öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni öğrenilenlerin uygulanmasında öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk beklemeli ve öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemelidir.

III. Değerlendirme

Dersin tüm etkinliklerinde öğrencilerden dönüt almak için yapılan çalışmaları içeren süreç odaklı aşamasıdır. Değerlendirme sadece ders işleniş sonucunda yapılan etkinlikler olarak anlaşılmamalıdır. Diğer değerlendirme çalışmalarının yanında çoğu zaman öğretmenin öğrencileri gözlemesi ya da onlara açık uçlu sorular sorması da değerlendirme kapsamına girmektedir. Bu aşamada amaç öğrencilerin ulaştıkları anlamları ifade etmeleri ya da ürünlerini sergilemeleridir. Bu evrede aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının

performanslarını da değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Dolayısıyla öğrenciler yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşabilmelidir. Öğretmen öğrencilerin gelişim düzeylerini kontrol etme yönünde bu tür değerlendirme etkinliklerini yapacağından, değerlendirme çalışmalarının sonuç değil süreç odaklı olarak sürekli yapılmasına özen göstermelidir.

IV. Bir Sonraki Derse Dönük Hazırlık

Bir sonraki ders için öğrencilerin yapacakları olası hazırlıkları içerecek bölümdür.

Ders İşleniş Süreci

Sınıf	: 1
Öğrenme Alanı	: Dinleme-Söyleme-Çalma
Kazanımlar	: 1. Çevresindeki ses kaynaklarını ayırt eder. 2. Çevresinde duyduğu sesleri taklit eder.
Süre	: 40'+40'=80'
Araç-gereçler	: Çevresindeki ses kaynaklarını (doğadaki sesler, taşıtlar, hayvanlar, kullandığımız araç-gereçler, çalgılar) gösteren poster, kartlar vb. araçlar. Ses kaynaklarının (doğa, taşıt, hayvan sesleri, çalgılar) kaydı bulunan kaset veya cd.

I. Hazırlık

- Ses kaynaklarının resimlerinin bulunduğu poster ve kartlar öğrencilere dağıtılır.
- Öğrencilerden bu görselleri incelemeleri ve bunlar hakkında fikir yürütmeleri istenir.

II. Öğrenme-Öğretme Süreci

- Öğrenciler eşit sayılarda gruplara ayrılır.
- Ses kaynaklarını gösteren posterler ve kartlar vb. araçlar tahtaya asılır.
- Ses kaynaklarının sesleri dinletilir ve dinletilen sesin hangi resme ait olduğu sırayla gruplara sorulur. En çok doğru yanıt veren grup oyunu kazanır.
- Öğrencilere daha sonra bu ses kaynaklarını anlatan bir şarkı öğretilir ve bu şarkıda yer alan ses kaynaklarını taklit etmeleri istenir.

III. Ölçme ve Değerlendirme

Bu etkinliğin değerlendirilmesinde gözlem formu ya da kontrol listeleri kullanılabilir. Bu araçlara ilişkin açıklamalar ve örnekler, ölçme ve değerlendirme bölümünde yer almaktadır. Ayrıca bu formlar ve ölçütler öğretmen tarafından yeniden yapılandırılabilir.

KURAMLAR VE YÖNTEMLER

Bilim ve teknolojinin hızla değişip gelişmesiyle birlikte, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişikliklere gidilmesi söz konusu olmuştur. Günümüzde “öğretme” kavramından çok “öğrenme” kavramı önem kazanmış olup; bu anlayış doğrultusunda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme gibi ihtiyaç duyulan temel becerilerin bireylere kazandırılması ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilmesi hususunda mevcut eğitim yaklaşımları birey ve toplum ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak tekrar analiz edilmiş ve yeni bir yapılandırmaya gidilmiştir .

2006 İlköğretim Müzik Dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programının hazırlanması sürecinde de benzer anlayıştan yola çıkılmış ve programın temel felsefesine öğrenci merkezli bir anlayışı içeren “Yapılandırmacı Yaklaşım” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” kaynaklık etmiştir.

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi sürecinde de öğrenciyi aktif kılarak bilgiyi keşfetmesini ve yapılandırmasını sağlamaya yönelik; genel ve alana özgü bazı özel müzik öğretim yöntemlerinden yararlanılması öngörülmüştür.

Genel öğretim yöntemleri; diğer dersler için de ortak olarak uygulanan bazı öğretim yöntemlerinin müzik eğitime uyarlanması yolu ile oluşturulmuştur. Dersin işlenişinde müzik eğitimi öğrenme ve öğretme sürecinin aşamalarına (motivasyon, sezdirme-keşfetme, bilgiyi açıklama, bilgiyi kullanma ve değerlendirme) en uygun olanlar, bu yöntemler arasından itina ile seçilerek kullanılmalıdır.

Genel “Müzik” Öğretim Yöntemleri:

Anlatım, Tartışma, Soru/Cevap, Karşılıklı Konuşma, Görüşme, Araştırma/İnceleme, Sunma/ Alma, Bulma/Keşfetme, Yaratma/Üretme, Oyunlaştırma, Rol Yapma, Örnek Olay İnceleme, Yaşam Öyküleme, İşbirliği Yapma, Paylaşma, Sorun Çözme, Gösterme/Yaptırma, Tasarlama/ Gerçekleştirme, Yapma/Yaşatma olarak sıralanabilir (Uçan, 1999).

Özel müzik öğretim yöntemleri ise müzik eğitiminde alana özgü; yine öğrenciyi aktif kılacak ve bilgiyi yapılandırmasına yön verecek müzik öğretim ve yöntemlerini içermektedir.

Özel Müzik Öğretim Yöntemleri:

Müziksel işitme-okuma –yazma yoluyla müzik eğitimi

Müziksel Devinme/ Ritimleme Yoluyla Müzik Eğitimi (Dalcroze)

Müziksel Toplu Söyleme Yoluyla Müzik Öğretimi (Kodaly)

Müziksel Devinme / Ritimleme/ Söyleme-Çalma / Doğaçlama Yoluyla Müzik Öğretimi (Orff) (Uçan, 1999) .

Özellikle Orff, Dalcroze gibi öğrenciyi aktif kılan ve yaparak, yaşayarak öğrenmesini sağlayan özel müzik öğretim yöntemlerinin müzik eğitimi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösterdiği için önemlidir.

Yukarıda Özel Müzik Öğretim Yöntemleri başlığı altında verilen yöntemler incelendiğinde, genel müzik öğretim yöntemlerinden öğrenciyi aktif kılan bazı yöntemlerin de içinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca Özel Müzik Öğretim Yöntemleri içerisinde verilen Orff Yöntemi hakkında çağımızda sadece yöntem olmadığı, Orff Schulwerk yaklaşımı olduğu konusunda görüşler bildirilmektedir.

**İLKÖĞRETİM
DÖRDÜNCÜ SINIF
KAZANIMLARI**

İlköğretim Müzik Dersi 4. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A. DİNLEME- SÖYLEME- ÇALMA	A.1. Birlikte söyleme ve çalma kurallarına uyar.		
	A.2. İstiklal Marşı'nı doğru söylemeye özen gösterir.		
	A.3. Müzik çalışmalarını sergiler.		🗣️ “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.
	A.4. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	🎧 Öğrencilerin seviyelerine uygun olan ritmik yapıdaki ezgileri, kulaktan öğretmeye ve çaldırmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	🗣️ Farklı ritmik yapıya ilişkin olarak 5/8'lik ölçü verilmelidir. 🗣️ Türkü ve şarkı seçimi, öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalı ve usul/ölçüler teorik olarak değil, kulaktan verilmelidir.
	A.5. Atatürk'ü anlatan şarkı ve marşları anlamına uygun seslendirir.		🗣️ 10 Kasım Atatürk'ü Anma Törenlerinde ve Millî bayramlarda bu kazanıma yer verilmelidir.
	A.6. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamalarına uygun söyler.		🗣️ Türkçe Dersi: “Dinleme” Öğrenme Alanı: Şiir ve müzik dinletilerine katılır.

İlköğretim Müzik Dersi 4. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
	B.1. Temel müzik yazı ve öğeleri kullanır.		[1] Dizek ve sol anahtar, ölçü sayısı ve ölçü çizgisi verilmelidir. [1] Fa-sol-la notalarının dizek üzerindeki yerleri tanımlarak notaların doğru yazılması sağlanmalıdır. Çalışmalarda dörtlük ve sekizlik nota değerleri ile dörtlük sus kullanılarak, basit ölçüler (2/4, 3/4 ve 4/4) üzerinde durulmalıdır.
	B.2. Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	🎵 Öğrencilerin dağarcıklarındaki herhangi bir şarkının sözleri tahtaya yazılır. Şarkının sözlerine karşılık gelen sesler, incelik ve kalınlıklarına göre grafiğe dönüştürülür.	
	B.3. Şarkı - türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder.		[1] Bu sınıf düzeyinde “giderek yavaşlama (Ritardando) ve giderek çabuklaşma (Accelerando)” hız değişiklikleri, hareketlerle hissettirilmelidir. [1] Öğrendiği seslerin (fa-sol-la) , önce kısak ve uzunluk , daha sonra ise incelik ve kalınlık özellikleri üzerinde durulmalıdır. [1] Bu sınıf düzeyinde dörtlük sekizlik nota ve dörtlük sus verilmelidir. [1] Konu anlatımları mutlaka oynatılmalıdır. B.1 → B.4
	B.4. Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder.	🎵 Öğrenciler, öğrendikleri ses sürelerini içeren basit ezgilerin vuruşlarını belirler ve belirledikleri süreleri tek çizgi üzerinde gösterirler. Öğrencilerden bu süreleri bedensel hareketlerle içselleştirmelerinin ardından, vücut hareketleri ve çeşitli ritim çalgıları ile de seslendirmeleri beklenir. 🎵 Öğrencilere, öğrendiği sesler arasındaki incelik ve kalınlığı fark ettirmek için ilgili sesleri içeren bir şarkı üzerinde çalışma yaptırılır. Örneğin; “Üşüdüm” ezgisinde öğrenciler üç gruba ayrılarak her bir gruba bir nota verilir. Gruplar temsil ettikleri sesi çalgıları ile seslendirme yaparken hangi sesin diğerinden daha ince veya daha kalın olduğu buldurulur. Duydukları sesin incelik ve kalınlık özelliğine göre hareket yaratmaları istenir. Örneğin “la” sesinde dik, “sol” sesinde eğik durmaları, “fa” sesinde ise otumaları vb. Daha sonra ise bu çalışma, şaşırtmalar yaptırılarak oynatılır.	
	B.5. Dinlediği müziklerdeki gürültü değişikliklerini fark eder.	🎵 Tren sesi (çuf-çuf), rüzgar sesi (vuuu) ve yağmur sesinin (tip tip) hafiften başlayarak giderek kuvvetleşmesi sonra kuvvetli gürültüden hafif gürültüye doğru değişmesi taklit ettirilir. Böylece öğrencilerin gürültü değişimlerini fark etmeleri sağlanır.	[1] Gürültü değişikliklerinden giderek kuvvetlenme (crescendo), giderek hafifleme (decrescendo) üzerinde durulmalıdır. 🎵 “Birlikte çalma ve söyleme kurallarına uyar.” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.

İlköğretim Müzik Dersi 4. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C. MÜZİKSEL YARATICILIK	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.		[1] Farklı anlatım yolları öğrencinin tercihinine bağlı olarak; resim yapma, yazılı-sözlü anlatıma, drama ve dans olmalıdır. 📌 Türkçe Dersi “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
	C.2. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.	🎵 “Sol” sesi üzerinde bilinen usul ve değerler kullanılarak dört ölçütlük ritim kalıbı oluşturulur. Sonra öğrencilerden bildiği ezgilerle ilgili öğrendiği süreleri de içeren basit ritim kalıpları yazarak eşlik etmesi beklenir.	[1] Etkinlikler öğrenilen ölçü ve nota değerleri ile sınırlı olmalıdır. B.1 → C.2
	C.3. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	🎵 “Sol”, “la” ve “fa” sesleri tanıtıldıktan sonra öğrencilere öğrendikleri nota değerlerini kullanarak en fazla dört ölçütlük ezgi denemeleri yaptırılır.	🗣️ “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır”, ve “ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder” kazanımları ile ilişkilendirilmelidir. [1] Etkinlikler, öğrenilen nota, ölçü sayısı, ve değerleri ile sınırlı olmalıdır. B.2 → B.1 → B.4 → C.2 → C.3
	C.4. Farklı ritmik yapıdaki ezgilerle uygun hareket eder.		[1] 5/8’lik usul hareketlerle hissettirilerek verilmelidir. [1] Örnek şarkılar “Bir Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır. A.4 → C.4 → C.5
	C.5. Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.		

İlköğretim Müzik Dersi 4. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	D.1. Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturmada görev almaya gönüllü olur.		[1] Kaset, cd, dvd, belge vb. materyaller edinilerek bir arşiv oluşturulması sağlanmalıdır.
	D.2. Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.		📱 Türkçe Dersi “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
	D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	📺 Kaset ya da DVD ve CD’den farklı müzik türlerinin seçkin örnekleri dinlenir. Örnekler seçilken, eserlerin seviyeye uygun ve nitelikli olmasına dikkat edilmelidir.	🔊 “Marşlar aracılığıyla ulusal bilinç kazanır” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir. [1] Sözlü olan eserlerin; prozodî kurallarına uygun ve Türkçe dil kullanımını geliştiren eserler arasından seçilmesine dikkat edilmelidir. 📖 Sosyal Bilgiler Dersi, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanı: Efsane, destan, öykü, türkü ve şiiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	D.4. Marşlar aracılığıyla millî bilinç kazanır.		
	D.5. Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanır.		A.5 → D.5
	D.6. Atatürk’ün sanata ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar.		
	D.7. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.		■ 4. Sınıf kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, görselleştirme, sözlü anlatım etkinlikleri ile; gözlem ölçekleri, ritim çalışma yapırakları (eşleştirme, resimleme-boyama, boşluk doldurma, resimden bulma, doğru-yanlış vb.) ve öğrenci ürün dosyası kullanılarak değerlendirilebilir. 📖 Sosyal Bilgiler Dersi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, Öğrenme Alanı: Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitisel etkinliklere karar verir. 👤 İnsan Hakları ve Vatandaşlık: 14. Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF KAZANIMLARI

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A. DİNLEME- SÖYLEME- ÇALMA	A.1. İstiklal Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir.	 İstiklal Marşı'nın Türk milleti için taşıdığı önem ve anlam üzerinde durulacak ve İstiklal Marşı'nı doğru söyleyebilmeyle yönelik çalışmalar yapılacaktır.	
	A.2. Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar.	 Basit ölçü ve yalın nota sürelerinden oluşan ezgileri, öğrencilerin çalgıları ve kendi sesleriyle seslendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Bu sınıf düzeyinde dizek üzerinde “re-la” aralığındaki sesler verilmelidir. [1] Bu sınıf düzeyinde öğrencilere ikilik, dörtlük, sekizlik nota ile dörtlük sus nota değerini içeren ezgiler çaldırılmalıdır. B.1 → A.2
	A.3. Farklı ritimik yapıdaki ezgileri seslendirir.	 Aksak ölçülerin kulaktan sezgisel olarak hissettirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Söz konusu 5/8, 7/8 ve 9/8'lik aksak ölçüden oluşan eserler, kulaktan öğretme yöntemi ile verilmelidir. [1] Türkü - şarkı seçimi öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalıdır.
	A.4. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.	 Öğrencilerin okullarında ve yakın çevrelerinde yapılan önemli günlerle ilgili müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarına yönelik yönlendirmeler yapılır ve edindikleri deneyim ve yaşantılara ilişkin gözlemlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.	 Rehberlik ve Psikolojik Danışma: 4. Okuldaki sorumluluklarını bilir.
	A.5. Müzik çalışmalarını sergiler.	 Öğrencilerin bireysel ve toplu olarak yaptıkları müzik çalışmalarını sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulur.	 “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir. □ Türkçe Dersi “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
	A.6. Seslendirdiği müziklerde gürültük ve hız değişikliklerini uygular.	 Müziklerde gürültük ve hız değişimleri (giderek kuvvetlenme, giderek hafifleme, giderek yavaşlama, giderek çabuklaşma) öğrenciye yakın çevresinden örnekler verilerek fark ettirilir ve daha sonra canlandırması sağlanır.  İstiklal Marşı'nda gürültük değişikliklerini içeren pasajlar, marş üzerinde uygulamalar yaptırılarak seslendirilir.	

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	 Daha önce öğrenilen “fa-sol-la” sesleriyle birlikte, “mi ve re” seslerinin dizek üzerinde gösterimine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Bitiş ve tekrar işareti, birlik nota, ikilik nota, dolap işareti ve sekizlik sus verilmelidir. [1] Bu sınıf düzeyinde “re-la” aralığındaki sesler verilmelidir. [1] Öğretilecek terimler, kavramlar vb. bilgiler oyunlaştırılarak verilmelidir.  Matematik Dersi, “Kesirlerle Toplama İşlemi” Öğrenme Alanı: Paydaları eşit veya paydası diğerinin iki katı olan iki kesri toplar.  Türkçe Dersi, “ Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.
	B.2. Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.	 Öğrenilen şarkılardaki seslerden yola çıkılarak; ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri dizek üzerinde uygulamalı olarak kavratılmaya çalışılır. Sesler arasındaki ilişkiler matematiksel oyunlar şeklinde kartlara yazılarak oyunlaştırılabilir. Ritim kartlarından örnekler dağıtılır ve çalınan ritmin ait olduğu karta sahip olan öğrenciden kartın kendisinde olduğunu fark ederek kartını havaya kaldırması istenir. Sonraki aşamada ise öğrencilerden öğrendikleri sesler ve nota değerlerinden oluşan şarkıları, çalgıları ve sesleriyle seslendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Bu sınıf düzeyinde ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri verilmelidir.  Matematik Dersi, “Kesirlerle Toplama İşlemi” Öğrenme Alanı: Paydaları eşit veya paydası diğerinin iki katı olan iki kesri toplar. B.1 → B.2
	B.3. Müzikteki ses yüksekliklerini grafiklerle gösterir.	 Dağarcıklarındaki herhangi bir şarkının sözleri tahtaya yazılır. Şarkıdaki sözleri karşılayan sesler, incecik ve kalınlıklarına göre grafiğe dönüştürülür. Bu grafiklere göre, öğrencilerin müziğe çalgıları ile de eşlik etmeleri sağlanarak şarkı seslendirilir.	

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	B.4. Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.	 Önce örnek bir şarkı veya türküyü öğrenciler tarafından seslendirir, sonra öğrenciler iki gruba ayrılır ve bu gruplara farklı çalgılar verilerek bölümlerin farklılıklarını çalgılarıyla belirtmeleri istenir. Örneğin, müziğin birinci bölümünde ziller çalarken, ikinci bölümünde marakaslar çalar.	[1] Örnek müzikler “İki Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır.
	B.5. Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder.	 “Re- la” aralığındaki seslerden oluşan bir şarkıda notaların incelik-kalınlık özelliklerini anlamalarına yönelik oyunlar oynatılabilir. Örneğin; “fa” sesi eksen olarak belirlenir ve bu sese göre daha ince olan “sol ve la” seslerini duyduklarında öğrencilerin ayağa kalkmaları, “fa” sesine göre daha kalın olan “re” ve “mi” seslerini duyduklarında ise oturmaları istenir.	[1] Bu sınıf düzeyinde dizek üzerinde “re-la” aralığındaki sesler verilmelidir. [2] Bu sınıf düzeyinde dizek üzerinde basit ölçü ve öğrenilen nota değerlerinde şarkılar verilerek, öğrencilerin çalgılarla seslendirmesi sağlanmalıdır. B.1 → B.5
	B.6. Müziklerde temel hız ve gürültü basamaklarını ayırt eder.	 Öğrencilere dağarcıklarındaki şarkıların hangilerinin orta, hangilerinin çabuk veya yavaş hızda olduğu, tempo tutturularak sezdirilir. Sonraki aşamada, farklı hız özelliklerindeki müzikler seslendirilir ve öğrencilerden müziklerdeki hız özelliklerine göre farklı hızda hareket etiketlerini sezmeleri beklenir.	[1] Bu sınıf düzeyinde orta hız ve orta gürültü kavramları verilmelidir.
	B.7. Sesin oluşumunu açıklar.	 Sesin daha net duyulabilmesi için tiyatro ve konser salonlarında neler yapıldığını araştırmaları istenir. Bu konuda bir mekânda yapılabilecek düzenlemelerle ilgili basit materyaller kullanarak modeller geliştirmeleri beklenir.	 Fen ve Teknoloji Dersi, “Fiziksel Olaylar” Öğrenme Alanı, “Işık ve Ses” Ünitesi: Tiyatro, konser salonu gibi mekânlarda ve tarihî yapılarındaki akustik uygulamalara örnekler verir.

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C. MÜZİKSEL YARATICILIK	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	🎭 Öğrencilerin dinledikleri müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini; yazılı - sözlü anlatım, resim, drama vb. yollarla veya bilişim teknolojilerinden yararlanarak ifade etmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	🎭 Türkçe Dersi, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı:Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. ➡ Özel Eğitim Alanı: 1. Kendini ifade edebilme becerisi geliştirir. [1] Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmelidir.
	C.2. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	🎤 Öğrencilerin öğrendikleri ses ve sus değerlerini kullanarak oluşturdukları ezgileri, dizek üzerinde yazarak seslendirmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	[1] Ezgi denemeleri, öğrenilen ölçü sayısı, nota ve süre değerleri ile sınırlıdır. 🔊 “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” “Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder”“Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar” kazanımları ile ilişkilendirilmelidir. B.1 → C.2
	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.	[1] Şarkıların değişen bölümleri sezdirilerek verilmelidir. [1] Müzikler seviyeye uygun “İki Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır.
	C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.		[1] Oluşturulacak ritim kalıbı, öğrenilen usul ve nota değerleri ile sınırlı olmalıdır. 📖 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. B.1 → C.4
	C.5. Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.		[1] Söz konusu ritmik yapı; 7/8 ve 9/8’lik aksak ölçüler ile sınırlandırılmalı ve bu usuller hissettirilerek verilmelidir.

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	D.1. Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur.	 Öğrencilerin, müzik alanına ilişkin edindikleri veya ürettikleri her türlü çalışma, araştırma, kaset, cd, dvd vb. gereçlerle özgün bir arşiv oluşturmalarına yönelik etkinlikler düzenlenir. Oluşturulan arşivi arkadaşlarıyla paylaşmasına ilişkin uygun ortamlar hazırlanır.	 Öğrencilerin, bireysel müzik arşivlerini oluştururken cd, kaset, müzik kitapları vb. materyaller yanında, derste yapmış oldukları çalışmaları, kayıtları da arşivlerine koyabilecekleri belirtilmelidir.  Türkçe Dersi, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanılır.
	D.2. Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	 Öğrencilerin müzikle ilgili araştırmalarında bilgisayar ve internet’ten yararlanabilmelerine ilişkin yönlendirmeler yapılır ve edimlerini sunabilecekleri ortamlar oluşturulur. Ayrıca kendi yaratıkları çalışmalarını kayıt altına almaları sağlanır.	 “Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur” kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.
	D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	 Öğrencilere özellikle yakın çevrelerinde ve bölgelerinde dinlenen geleneksel müziklerimize ilişkin örnekleri araştırmaları ve dinlemelerine ilişkin yönlendirmeler yapılır. Bunun dışında, pop müzik, klasik müzik vb. müzik türlerinden seçkin örneklerin yer aldığı dinleti etkinlikleri de düzenlenebilir.	
	D.4. Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlar.	 Atatürk’ün müzik sanatçılarına ve müzik kurumlarına verdiği önemi anlatan yayımlar araştırılıp sunulabilir (drama, tiyatro, panel vb. yollarla).	
	D.5. Atatürk’ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.	 Öğrencilerin Atatürk’ün sevdiği şarkı ve türkülerden seçkin örnekleri dinlemelerine ilişkin etkinlikler yapılır ve şarkı ve türkülerden düzeylerine uygun olanlar birlikte seslendirilir. Ayrıca ilgili şarkı ve türkülerin kullanıldığı drama ve tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir.	
	D.6. Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlatan kaynaklara istekle başvurur.	 Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlatan anekdot örnekleri araştırmaları dramaturge edilebilir. Öğrencilerin bu konuda yapacakları sözlü, yazılı ve görsel çalışmaları arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlayan ortamlar hazırlanır.	

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

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.

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.

Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (Blenkin & Kelly, 1992; Brooks & Brooks, 1996). Öğrenciler sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (kendine güven, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, inisiyatif kullanma, başkalarını ve yaptığı işi önemseme, takım çalışması, sağ duyulu olma, ve problem çözme, vb) ile de değerlendirilmelidir. Öğrenci ürün dosyası, gösteri, sunum, poster, proje vb. performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrenim süreci boyunca öğrencilerin gelişen ilgileri, becerileri, yetenekleri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerinin daha iyi tanınmasına imkân sağlamaktadır. Bu da öğrenmedeki eksikliklerin hızlı bir şekilde tespit edilmesini ve giderilmesini kolaylaştırmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından mümkün olduğunca kısa bir süre sonra öğrenciye kazanmış olduğu davranışların nicelik ve niteliğine ilişkin bilgi verilmelidir. Öğrenci, bu bilgiler çerçevesinde eksik olan öğrenmeleri tamamlama, yeterli olduğu öğrenmeleri geliştirme imkânına sahip olur ve kendini tanıyarak gelecekteki çalışmalarını planlayabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları (açık uçlu sorular, kısa yanıtlı maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri vb.) da yeniden yapılandırılarak özellikle nota dayalı değerlendirmelerin yapılmasında kullanılmaktadırlar.

Müzik programı içerisinde yer alan çeşitli kazanım türlerine ilişkin değerlendirme teknikleri aşağıda sunulmuştur:

Kazanım kategorileri ve değerlendirme teknikleri

Kazanım Kategorileri ve Değerlendirme Teknikleri	Bilgi	Kavramlar	Öğrenmeyi genelleme	Psikomotor beceriler	Bilişsel beceriler	Düşünme becerileri	Yaratıcı düşünme	Sosyal beceriler	Tutumlar ve değerler
Proje	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Performans ödevleri	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mülakat (görüşme)	X	X	X		X	X	X	X	X
Gözlem			X	X			X	X	X
Öğrenci ürün dosyası					X		X	X	X
Sunum	X	X		X	X		X	X	
Açık uçlu sorular	X	X	X		X	X	X		X
Kısa yanıtlı maddeler	X	X	X		X	X	X		X
Eşleştirme maddeleri	X	X	X			X			X
Çoktan seçmeli maddeler	X	X	X			X			X
Doğru / yanlış maddeleri	X	X	X			X			X

Alternatif olarak adlandırılan ölçme ve değerlendirme araçlarının (öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, sözlü sunum, performans ödevleri (görevleri) vb.) kullanılması, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli maddeler, açık uçlu sorular, eşleştirme maddeleri vb.) kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte ve birbirlerini tamamlayıcı şekilde

kullanılması öğrenciler hakkında daha doğru ve bütünsel değerlendirmelerin yapılmasına imkân sağlayacaktır.

Müzik programı kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılması önerilen bazı ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi ve form örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları

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. Aşağıdaki form bir mülakat sırasında, herhangi bir etkinliğe ilişkin, tutumlar, süreç ya da ürün hakkında öğrencinin yorumlarını kaydetmek için kullanılabilir.

SORULAR	ÖĞRETMENİN GÖRÜŞLERİ
<i>Tutumlar</i> • Bu etkinliği yaparken kendinizi nasıl hissettiniz? • Bu etkinlik hakkında ne düşünüyorsunuz? • Yanıtlarınız hakkında neler düşünüyorsunuz? • Etkinlik sırasında aklınıza farklı fikirler geldi mi?	
<i>Süreç</i> • Eğer..... olsaydı ne olurdu? • Bu etkinliği yapmanın farklı bir yolu var mı?	
<i>Ürün</i> • Bu etkinlikten ne öğrendiğinizi söyleyebilir misiniz? • Başka neler öğrenmek isterdiniz? • Değiştirmek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ne kadar iyi yaptığınızı düşünüyorsunuz?	

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.

3. Performans Ödevi

Performans ödevleri (/görevleri), öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak tasarlanan, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ya da görevler olarak tanımlanabilir. Performans ödevi gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmalıdır. Performans ödevi ile öğrenciler sınav saatleri ile sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanağına sahip olurlar. Performans ödevi, öğrencinin yeni bir bilgiyi yapılandırmasını gerektirir. Performans ödevlerinde (görevlerinde) tek bir doğru yanıt yoktur. Ödevi tamamlamak için farklı yollar bulunmaktadır. Bu nedenle görevin iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bireysel ya da grup gösterileri, öğrenci kompozisyonlarını tartışma, beste yapma, müzikli dans gösterileri, kompozisyon, kendini ifade etme, grup çalışmalarına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme vb. performansa dayalı değerlendirme sürecinde kullanılabilecek etkinliklere örnek olarak gösterilebilir.

Performans Ödevi Örneği

Konu	Halk türkülerinin yaşanmış hikâyeleri ve canlandırılması
Sınıf	7
Kazanım no.	14, 15
Çalışma Şekli	Grup (Sınıf mevcuduna göre 4 ya da 5 kişilik gruplar öğrencilerin istekleri doğrultusunda oluşturulabilir).
Süre	3 hafta

Sevgili öğrenciler,

Sizden sevdiğiniz bir halk türküsünün hikâyesini araştırmanız ve bu hikâyeye ilişkin bir canlandırma yapmanız istenmektedir.

Bu çalışmayı yaparken aşağıdaki adımları izlemeniz size yardımcı olacaktır.

1. Grup arkadaşlarınız ile birlikte dinlemekten hoşlandığınız ve bildiğiniz bir halk türküsü seçiniz. Seçiminizi öğretmeninize ve diğer sınıf arkadaşlarınıza bildiriniz. Halk türküsünün yapısına ilişkin teknik bilgileri toplayınız ve not ediniz.
2. Halk türküsünün hikâyesini çeşitli araştırma tekniklerini (kaynak tarama, görüşme, internet vb.) kullanarak araştırınız.
3. Elde ettiğiniz bilgileri rapor haline getiriniz.
4. Grup arkadaşlarınızla türkünün hikâyesini sınıfta, müzik eşliğinde ve görsel materyalleri (slâyt, resimler vb.) kullanarak sergileyiniz.

Grup Performans Ödevi Değerlendirme Ölçeği		
Gruptaki öğrencilerin isimleri: _____		
Değerlendirme Ölçütleri		
1. Seçilen türkü projeye uygundu.		
<u>3</u> Evet	<u>2</u> Kısmen	<u>1</u> Hayır
2. Sergilenen performans (mimikler, beden hareketleri vb.) türkünün anlamını yansıtıyordu.		
<u>3</u> Evet	<u>2</u> Kısmen	<u>1</u> Hayır
3. Grubun tüm üyeleri işbirliği içerisinde etkili bir şekilde çalıştı.		
<u>3</u> Evet	<u>2</u> Kısmen	<u>1</u> Hayır
Öğrencilerin ödev hakkındaki düşünceleri: _____		
Öğretmenin grup performansı hakkındaki düşünceleri: _____		

Jana Lind, The Orff Echo, Winter 1996

4. Proje

Öğrencilerin proje hazırlama süreci içerisinde geribildirim almaları önemlidir. Bireysel projeler bağımsız çalışma becerisini geliştirirken, grup projeleri grup çalışması konusunda öğrencileri teşvik eder. Grup projelerinin puanlanmasında sorun yaşanabilir. Gruba ortak puanın verilmesi dezavantaj yaratabilir. Projenin amacı, ölçme ve değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere açıklanmalıdır.

Proje değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Bağımsız çalışma yeteneği
- Grupla işbirliği
- Değişen durumlara uyum sağlama
- Problemlerle başa çıkma, çözme ya da kaçınma becerisi
- Gösteri tasarımı ve sunumu
- Konuya yaklaşımın orijinalliği
- Teorik beceriler
- Hedef belirleme
- Zamanı etkili ve verimli kullanma

Proje Örneği

KONU	Atatürk'ün belirttiği müzik ilkeleri doğrultusunda yapılan çalışmaların müzik ile uğraşan kişilerin şu anki kariyer imkânları üzerindeki etkisi
SINIF	8
KAZANIM NO.	22
SÜRE	3 ay
ÇALIŞMA TÜRÜ	Bireysel (Öğrenciler gerek duyduklarında arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve diğer yetişkinlerden yardım alabilirler).
DEĞERLENDİRME	Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı

Sevgili öğrenciler,

Atatürk'ün belirttiği müzik ilkeleri doğrultusunda yapılan çalışmaları araştırınız. Bu çalışmalara bağlı olarak sağlanan gelişmeleri ve özellikle müzik ile uğraşan kişilerin kariyer fırsatları üzerindeki etkisini yorumlayınız.

Bu çalışmayı yaparken aşağıdaki adımları izlemeniz size yardımcı olacaktır.

- Bir çalışma planı hazırlayınız ve planı öğretmeniniz ile paylaşınız.
- Atatürk'ün müziğe ilişkin görüşlerini ve belirttiği müzik ilkelerini çeşitli kaynaklardan (internet, biyografi vb.) araştırınız.
- Müzik ile uğraşan kişilerle görüşmeler yaparak, müzik alanında o zamandan bu zamana kadar olan gelişmeler ve mevcut olan kariyer imkanları hakkında bilgi toplayınız.

- Kaynak taramalarından ve görüşmelerden elde ettiğiniz bilgileri konuya ilişkin kendi yorumlarınızı katarak ve Türkçe yazım kurallarına uygun şekilde rapor haline getiriniz.

Rapora İlişkin Kontrol Listesi Örneği

Öğrencinin adı – soyadı:

Değerlendirme Tarihi:

Projenin Adı:

A. Organizasyon özellikleri	Evet	Hayır	Yorumlar
1. Öğrenci ödevin hedeflerini kavradı.			
2. Öğrenci ödevin gerekliliklerini ve ödevle ilişkin belirli terimleri kavradı.			
3. Öğrenci zaman çizelgesini ve ödevin bitiş tarihini kavradı.			
4. Öğrenci ödevin değerlendirilmesinde kullanılacak olan metotları ve ölçütleri kavradı.			
5. Öğrenci ödev konusu tartışma ve ödev yönergelerine kendinden bir şeyler katma fırsatına sahipti.			
6. Ödev öğrencinin yeterlilikleri doğrultusunda verildi.			
7. Ödevin tamamlanması sürecinde öğrenciye danışmanlık yapıldı.			
B. Öğrencinin öğrenmesi	Evet	Hayır	Yorumlar
1. Öğrenci kendi sorularını oluşturdu ve bunları yanıtladı.			
2. Öğrenci bireysel girişimlerine delil gösterdi.			
3. Ödevi yaparken öğrenci gerek duyduğunda ilgili kişilerden yardım aldı.			
4. Öğrenci ödevi hazırlarken sistemli bir şekilde çalıştı.			
* Ödevin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler: • Planlama • Organizasyon • Yorum • Sonuç • Analiz • Uygulama • Sentez • Hipotez • Çıkarım / önerme • Değerlendirme			
* Ödevin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak teknik özellikler: • Cümle yapısı • Noktalama işaretleri • İmla kuralları • El yazısı • Ödevdeki bilgiler			

5. Öğrenci Ürün Dosyası

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının bir koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini,

öğretmenlerinin ve velisinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyaları, hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Öğrencinin çalışmalarının zamanla toplanması, öğrencinin müziksel gelişimi hakkında bilgi verir. Öğrenci ürün dosyalarında şunlar yer alabilir:

- Notalama (öğrencinin kendi oluşturduğu bir notalama)
- Sergilemiş oldukları kompozisyonların taslakları
- Projeler (örneğin, bir dinleme projesinin detayları)
- Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yorumları
- Öğretmenin yorumları (gözlem, dereceli puanlama anahtarı vb.)
- Fotoğraflar, resimler, yazılı ödevler, vb.

Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu Örneği

Ad-Soyad: _____
Bu benim çalışmam. Benim ona vermiş olduğum isim: _____
Bu çalışmayı nasıl yaptım? _____
Bu çalışmayı neden yaptım? _____
Bu çalışmamı nasıl değerlendiriyorum? _____
Üzerinde çalışmaya devam etmem gerekenler: _____

Betty Ellis, Anchorage

6. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı, gözlemleri sınıflandırılmış kategoriler içerisine kayıt etmek için kullanılan bir araçtır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarı,

- Öğrenci ve öğretmen için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ortaya koydukları ürünün sorumluluğunu daha fazla üstlenirler.
- Öğretmenin puanlama için harcadığı zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğrencilere bir görevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi çocuğun dersteki performansı hakkında velilere geribildirim sağlar.

Puan	Ses tekniği: duruş, ton/aralık, nefes	Genel etki Telaffuz/diksiyon, girişler, susuşlar	İfade / yorum	Performans Sunumu: Göz teması, yüz ifadeleri, beden dili	Müzikal doğruluk: perde, ritim
4	Sırt düz, omuzlar rahat. Ses açık ve gür. Nefes alış sessiz. Sırt geniş.	Kelimeler doğru telaffuz edildi. Başlangıç ve sonuçtaki sessiz harfler açık ve netti. Sondaki sessizler bir sonraki vuruşa yayıldı.	Dinamik/devimsel değişimler yazıldığı gibiydi. Uygun kelimeler vurgulandı. İfadeler başlangıç ve bitişe sahipti ve birbirleri ile ilişkiliydi. İfadeler bağlantılıydı.	Dinleyicilerle göz teması kuruyor. Yüz ifadeleri müzikteki ruh halini yansıtıyor. Bacaklar ve kollar rahat.	Perdeler doğru ve tonlama tüm performans boyunca iyi. Tüm performans süresince ritim doğru.
3	Sırt düz, omuzlar rahat. Ses açık ve gür. Nefesler tam, fakat gürültülü.	Kelimeler doğru telaffuz edildi. Başlangıç ve bitişteki sessizler birlikte seslendirildi.	Dinamik/devimsel değişimler yazıldığı gibiydi. İfadeler cümleler gibi akıyordu, başlama ve bitiş noktaları vardı, birbirleri ile ilişkiliydi ve tek bir nefeste tamamlandı.	Gözler öğretmenle temas halindeydi. Gülümsüyordu. Bacaklar düzdü, kollar bedende kenetlenmemişti.	Performansın büyük kısmında perde ve tonlama doğruydı. Performansın büyük kısmında doğru ritim kullanıldı.
2	Sırt düz, omuzlar gergin. Ses burundan geliyor ve kısık. Nefesler tam fakat oldukça sesli ve göğüste.	Kelimeler doğru telaffuz edildi. Sesliler doğru telaffuz edildi ancak tutarsızdı. Başlangıç sessizleri duyuldu fakat sondaki sessizler düştü/yutuldu.	Farklı devimsel/dinamik seviyeler kullanıldı. Ancak, bunlar müzikle ilişkili değildi. İfadelerin başlangıç ve bitiş noktaları vardı, fakat ortada kırıldılar.	Gözler hareket halinde. Yüz ifadeleri ve müzik arasında bir ilişki yok. Bacaklar düz ve kollar bedene yapışmış.	Performansın bazı kısımlarında perde, tonlamalar ve ritim doğru.
1	Sırt eğri, omuzlar gergin. Ses düz. Nefesler kısa ve yüzeysel.	Kelimeler doğru telaffuz edildi. Sesliler sanki birisiyle konuşuyormuş gibi telaffuz edildi. Başlangıç sessizleri güçlü değildi. Sondaki sessizler atılmıştı.	Dinamiklerin hepsi tek seviyedeydi. İfadeler müzikal çizgide kırılmıştı.	Gözler aşağı bakıyordu. Yüz ifadesi gergin ve boştu. Bacaklar çapraz yapılmıştı. Kollar beden önünde birleştirilmişti.	Performansın çok küçük bir kısmında perde, tonlama ve ritim doğruydı.

Bu ölçek, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanmasında öğrencilerin göstermiş olduğu duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Öğrencinin adı - soyadı:

Gözlem Tarihi:

Değerlendirme Ölçütleri	4	3	2	1
A. Göreve karşı tutum - İstek gösteriyor. - Diğerleri ile işbirliği yapıyor. - İlerlemeye çalışıyor. - Takım çalışmasına yatkın.				
B. Motivasyon - Kendi başına çalışıyor. - Yapması gerekenleri anlıyor ve söylenmeden tamamlıyor.				
C. Güvenirlilik - Sözlü ve yazılı yönergeleri takip edebiliyor. - Görevini zamanında bitiriyor. - Sorumluluklarını yerine getiriyor. - Sınıfa düzenli olarak devam ediyor.				
D. Tavsiyeleri kabul etme - İlerleme isteği gösteriyor. - Yardım istiyor. - Önerileri dikkate alıyor.				
E. Esneklik - Yeni ve farklı metotları kolaylıkla öğrenebiliyor. - Değişime açık - Yeni ödevlere kolaylıkla uyum sağlıyor. - Ayrıntılı yönergeleri iyi bir şekilde takip ediyor.				
F. Grupla etkileşim becerileri - Grup içerisinde diğerleri ile işbirliği yapabiliyor. - Diğerlerinin hislerini dikkate alıyor. - Kendini kontrol edebiliyor. - Grubun üyesi olmaktan mutlu görünüyor.				

7. Gözlem Formu

Öğrenme çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Gözlemler öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlarlar. Gözlemleri bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanırken, öğretmen ne tür bir müzikal davranış beklediği konusunda açık olmalıdır. Grupla ya da bireysel olarak çalışan öğrenciler aşağıdaki ölçütlere göre gözlemlenebilir:

- Dikkatli bir şekilde müzik dinler.
- Sınıf tartışmasının bir parçası olarak dinlenen şey hakkında konuşur.
- Dinlediği müzikle ilgili olarak yazar ya da canlandırma yapar.

- Başkalarının cevaplarını, tepkilerini ve yorumlarını dinler.
- Sevdiği bir şarkıyı söyler.
- Bir enstrüman çalar.
- Basit ritmik ve melodik bir örneği okur.
- Enstrümanları seçer ve organize eder.
- Besteleme aktivitesi için fikirlerini paylaşır.

Müzik dersinin not ile değerlendirilmesinde, zümre öğretmenler kurulu kararına bağlı olarak yazılı sınav yapılabilmektedir. Yazılı sınavlarda kullanılabilecek birtakım geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin açıklamalar ve örnekler aşağıda sunulmuştur.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

1. Kısa Yanıtlı Maddeler

Öğrencilerin konuya ilişkin sorulara verdikleri bir paragraflık ya da bir kaç cümlelik yanıtlar vermesini hedeflemektedir. Bu yanıtlar cümle tamamlama, tanımlama, kısa açıklamalar ya da tablo / grafik ile açıklamalar şeklinde olabilir. Bu maddeler tahmin etmeyi azaltır ve öğrencilerin yanıtlarını kendilerinin yapılandırmasına imkan sağlar. Yanıtları puanlamak kolaydır. Ayrıca, bu soru tipi öğrencilerin aşina oldukları bir yapıya sahip olduğundan, öğrenci kendini sınavlarda daha az tedirgin hisseder. Ancak, daha karmaşık konuları bu maddelerle ölçmek mümkün değildir.

Örnek:

Şarkıyı dinledikten sonra, aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

1. Müzikteki makamlardan üç tanesini yazınız. a), b), c)
2. Geleneksel Türk halk müziğinin başlıca türlerini yazınız ve kısaca açıklayınız.
a) :
b) :

2. Çoktan Seçmeli Maddeler

Çoktan seçmeli maddeler, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaplardan oluşmaktadır. Bu çeşit bir soruyu cevaplandıracak bir öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kök, genellikle soru şeklinde ifade edilir. Çoktan seçmeli testler, maddelerin birleşmesinden oluşur. Madde, bir testin puanlanabilen en küçük birimdir. Çoktan seçmeli testlerin birçok avantajları vardır bu avantajlardan en önemlisi, az zamanda güvenilirliği ve kapsam geçerliği yüksek testler hazırlanabilmesidir. Ayrıca bilgiyi

hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahiptir. Çoktan seçmeli testlerin bir diğer avantajı ise, büyük gruplara rahatlıkla uygulanabilmesidir. Bu testler aynı anda derse ilişkin farklı konuların ölçümünü sağlarlar. Nesnel ve güvenilir puanlama sağlarlar. Puan dağılımı değerlendiren kişi tarafından değil, testle belirlenir. Ancak, iyi yapılandırılmış çoktan seçmeli testlerin hazırlanması zaman alır. Öğrencilerin yanıtlar üzerinde tahmin yürütmesine imkân sağlar.

Örnek:

Şarkıyı dinledikten sonra uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi geleneksel Türk halk müziği türlerindendir?
 - a) Hüseyini
 - b) Kırık hava
 - c) Segah
 - d) Nihavend

3. Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme maddeleri bir sütundaki soruların diğer sütundaki yanıtlarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Ancak, bu madde türleri üst-düzey becerilerin ölçülmesinde yetersizdir. Sadece hatırlamayı ölçtüğü şeklinde eleştiriler almaktadır.

4. Açık Uçlu Sorular

Öğrencilerin kendi fikir ya da yaklaşımlarını delil ve örneklerle destekledikleri yazılı çalışmaların istenmesidir. Açık uçlu sorular öğrenci öğrenmelerinin geniş çaplı bir ölçümünü sağlar. Ancak, bu tarz sorularla yapılan sınavlardan önce öğrenciler bilgiyi ezberleyebilirler ve bu sınavlardaki başarı öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşip gerçekleşmediğinin nesnel bir değerlendirmesini sağlayamayabilir. Açık uçlu sorularla öğrencilerden genellikle bir cümleyi tartışmaları, bir konu hakkında kompozisyon yazmaları, tanımlamaları, karşılaştırma yapmaları, açıklama yapmaları, değerlendirmeleri ya da analiz etmeleri istenebilir. Bu tarz sorular açık sorulmalı ve puanlama yapılmadan önce öğrencinin öğretmenin beklentilerini tam olarak anlayıp anlamadığından emin olunmalıdır. Açık uçlu sorunları puanlamak pek de güvenilir olmayabilir. Farklı zamanlarda aynı soru farklı şekilde puanlanabilir. Bu nedenle, güvenilir bir puanlama sistemi geliştirilmesi gerekmektedir.

EK II. İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programı

Music



The National Curriculum for England www.nc.uk.net

Key stages 1–3

Excellence
in schools

Jointly published by

**Department for Education
and Employment**

Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT

**Qualifications and
Curriculum Authority**

29 Bolton Street
London W1Y 7PD

First published in 1999

© Crown copyright 1999

© Qualifications and Curriculum Authority 1999

The National Curriculum Programmes of Study and Attainment Targets contained in this publication are subject to Crown copyright protection and are reproduced with the permission of the Controller of HMSO.

The additional information is copyright of the Qualifications and Curriculum Authority.

By agreement between the Controller of HMSO and QCA reproduction of any of the material in this publication is permitted in accordance with copyright guidance issued by HMSO. This guidance is available on request from HMSO, St Clement's House, 2–16 Colegate, Norwich NR3 1BQ
Tel 01603 621000 Fax 01603 723000
or by e-mail on copyright@hmso.gov.uk
It can also be viewed on HMSO's web site at www.hmso.gov.uk/guides.htm

Contents

Foreword	3
About this booklet	5
About music in the National Curriculum	
The structure of the National Curriculum	6
Learning across the National Curriculum	8
The programmes of study for music	
A common structure and design for all subjects	12
The importance of music	14
Key stage 1	16
Key stage 2	18
Key stage 3	20
General teaching requirements	
Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils	24
Use of language across the curriculum	33
Use of information and communication technology across the curriculum	34
The attainment target for music	35

Foreword

The National Curriculum lies at the heart of our policies to raise standards. It sets out a clear, full and statutory entitlement to learning for all pupils. It determines the content of what will be taught, and sets attainment targets for learning. It also determines how performance will be assessed and reported. An effective National Curriculum therefore gives teachers, pupils, parents, employers and their wider community a clear and shared understanding of the skills and knowledge that young people will gain at school. It allows schools to meet the individual learning needs of pupils and to develop a distinctive character and ethos rooted in their local communities. And it provides a framework within which all partners in education can support young people on the road to further learning.

Getting the National Curriculum right presents difficult choices and balances. It must be robust enough to define and defend the core of knowledge and cultural experience which is the entitlement of every pupil, and at the same time flexible enough to give teachers the scope to build their teaching around it in ways which will enhance its delivery to their pupils.

The focus of this National Curriculum, together with the wider school curriculum, is therefore to ensure that pupils develop from an early age the essential literacy and numeracy skills they need to learn; to provide them with a guaranteed, full and rounded entitlement to learning; to foster their creativity; and to give teachers discretion to find the best ways to inspire in their pupils a joy and commitment to learning that will last a lifetime.

An entitlement to learning must be an entitlement for all pupils. This National Curriculum includes for the first time a detailed, overarching statement on inclusion which makes clear the principles schools must follow in their teaching right across the curriculum, to ensure that all pupils have the chance to succeed, whatever their individual needs and the potential barriers to their learning may be.

Equality of opportunity is one of a broad set of common values and purposes which underpin the school curriculum and the work of schools. These also include a commitment to valuing ourselves, our families and other relationships, the wider groups to which we belong, the diversity in our society and the environment in which we live. Until now, ours was one of the few national curricula not to have a statement of rationale setting out the fundamental principles underlying the curriculum. The handbooks for primary and secondary teachers include for the first time such a statement.

This is also the first National Curriculum in England to include citizenship, from September 2002, as part of the statutory curriculum for secondary schools. Education in citizenship and democracy will provide coherence in the way in which all pupils are helped to develop a full understanding of their roles and responsibilities as citizens in a modern democracy. It will play an important role, alongside other aspects of the curriculum and school life, in helping pupils to deal with difficult moral and social questions that arise in their lives and in society. The handbooks also provide for the first time a national framework for the teaching of personal, social and health education. Both elements reflect the fact that education is also about helping pupils to develop the knowledge, skills and understanding they need to live confident, healthy, independent lives, as individuals, parents, workers and members of society.



Rt Hon David Blunkett
Secretary of State for Education
and Employment



Sir William Stubbs
Chairman, Qualifications
and Curriculum Authority

About this booklet

This booklet:

- sets out the legal requirements of the National Curriculum in England for music
- provides information to help teachers implement music in their schools.

It has been written for coordinators, subject leaders and those who teach music, and is one of a series of separate booklets for each National Curriculum subject.

The National Curriculum for pupils aged five to 11 is set out in the handbook for primary teachers. The National Curriculum for pupils aged 11 to 16 is set out in the handbook for secondary teachers.

All these publications, and materials that support the teaching, learning and assessment of music, can be found on the National Curriculum web site at www.nc.uk.net.

About music in the National Curriculum

The structure of the National Curriculum

The programmes of study¹ set out what pupils should be taught, and the attainment target sets out the expected standards of pupils' performance. It is for schools to choose how they organise their school curriculum to include the programmes of study for music.

The programmes of study

The programmes of study set out what pupils should be taught in music at key stages 1, 2 and 3 and provide the basis for planning schemes of work. When planning, schools should also consider the general teaching requirements for inclusion, use of language and use of information and communication technology that apply across the programmes of study.

The **Knowledge, skills and understanding** in the programmes of study identify the aspects of music in which pupils make progress:

- controlling sounds through singing and playing – performing skills
- creating and developing musical ideas – composing skills
- responding and reviewing – appraising skills
- listening and applying knowledge and understanding.

Teaching should ensure that listening, and applying knowledge and understanding, are developed through the interrelated skills of performing, composing and appraising.

Breadth of study describes the types of activities that bring together requirements from each of the aspects, the different starting points and size of groups, and the range of music to be experienced, including live and recorded, and from different times and cultures.

Schools may find the DfEE/QCA exemplar schemes of work at key stages 1, 2 and 3 helpful to show how the programmes of study and attainment target can be translated into practical, manageable teaching plans.

¹ The Education Act 1996, section 353b, defines a programme of study as the 'matters, skills and processes' that should be taught to pupils of different abilities and maturities during the key stage.

Attainment target and level descriptions

The attainment target for music sets out the ‘knowledge, skills and understanding that pupils of different abilities and maturities are expected to have by the end of each key stage’². The attainment target consists of eight level descriptions of increasing difficulty, plus a description for exceptional performance above level 8. Each level description describes the types and range of performance that pupils working at that level should characteristically demonstrate.

In music, the level descriptions indicate progression in the aspects of the knowledge, skills and understanding set out in the programme of study. Each level in music begins with an overarching statement, which identifies the key characteristic of attainment at that level. The detail that follows illustrates how this expectation is demonstrated through performing, composing and appraising activities. Progression in music also occurs within each level in terms of pupils’ increasing confidence, independence and ownership.

The level descriptions provide the basis for making judgements on pupils’ performance at the end of key stages 1, 2 and 3. At key stage 4, national qualifications are the main means of assessing attainment in music.

Range of levels within which the great majority of pupils are expected to work		Expected attainment for the majority of pupils at the end of the key stage	
Key stage 1	1–3	at age 7	2
Key stage 2	2–5	at age 11	4
Key stage 3	3–7	at age 14	5/6

Assessing attainment at the end of a key stage

In deciding on a pupil’s level of attainment at the end of a key stage, teachers should judge which description best fits the pupil’s performance. When doing so, each description should be considered alongside descriptions for adjacent levels.

Arrangements for statutory assessment at the end of each key stage are set out in detail in QCA’s annual booklets about assessment and reporting arrangements.

² As defined by the Education Act 1996, section 353a.

Learning across the National Curriculum

The importance of music to pupils' education is set out on page 14. The handbooks for primary and secondary teachers also set out in general terms how the National Curriculum can promote learning across the curriculum in a number of areas such as spiritual, moral, social and cultural development, key skills and thinking skills. The examples below indicate specific ways in which the teaching of music can contribute to learning across the curriculum.

Promoting pupils' spiritual, moral, social and cultural development through music

For example, music provides opportunities to promote:

- *spiritual development*, through developing pupils' awareness of the power of music to take the listener out of the commonplace and helping pupils use music to express and reflect on their own thoughts and feelings
- *moral development*, through helping pupils exercise responsibility in the choices and decisions they, and others, make as part of the creative process, valuing their own and others' work and recognising the effect of music [for example, its use in advertising and propaganda, and its misuse in sound pollution]
- *social development*, through helping pupils share music making and develop a sense of social cohesion, recognising the value of different contributions and their own responsibility to support and enrich the work of others, and recognising the need for different roles in group performance
- *cultural development*, through helping pupils recognise how music influences and reflects the way people think and feel, relating music to the time and place in which it was created and performed, and through analysing, evaluating and reflecting on music from contrasting traditions and identifying how and why some aspects change or stay the same.

Promoting key skills through music

For example, music provides opportunities for pupils to develop the key skills of:

- *communication*, through presenting music to different audiences, and discussing and sharing ideas with others
- *application of number*, through recognising pattern, sequence, order and rhythmic relationships
- *IT*, through using a range of ICT to compose and perform music
- *working with others*, through taking different roles and recognising and supporting the different contributions of others in groups and ensemble work
- *improving own learning and performance*, through appraising their own work, recognising the need for perseverance, developing the ability to use time effectively, and increasing their ability to work independently
- *problem solving*, through achieving intentions when composing and presenting performances to different audiences and in different venues.

Promoting other aspects of the curriculum

For example, music provides opportunities to promote:

- *thinking skills*, through analysis and evaluation of music, adopting and developing musical ideas and working creatively, reflectively and spontaneously
- *enterprise and entrepreneurial skills*, through encouraging pupils to form groups and perform, to arrange concerts including setting the cost of tickets, and selling recordings of performances
- *work-related learning*, through relating musical processes [for example, performing, composing, musical criticism] to similar activities within the profession, identifying how pupils' own purchases are affected by sales promotion, and working with professionals within and outside of the school environment.



The programmes of study for music



A common structure and design for all subjects

The programmes of study

The National Curriculum programmes of study have been given a common structure and a common design.

In each subject, at each key stage, the main column **1** contains the programme of study, which sets out two sorts of requirements:

- **Knowledge, skills and understanding** **2** – what has to be taught in the subject during the key stage
- **Breadth of study** **3** – the contexts, activities, areas of study and range of experiences through which the **Knowledge, skills and understanding** should be taught.

Schools are not required by law to teach the content in grey type. This includes the examples in the main column [printed inside square brackets], all text in the margins **4** and information and examples in the inclusion statement. In the programmes of study *italic type* is used to emphasise options, where schools and teachers can choose between requirements.

The programmes of study for English, mathematics and science

The programmes of study for English and science contain sections that correspond directly to the attainment targets for each subject. In mathematics this one-to-one correspondence does not hold for all key stages – see the mathematics programme of study for more information. In English, the three sections of the programme of study each contain **Breadth of study** requirements. In mathematics and science there is a single, separate set of **Breadth of study** requirements for each key stage.

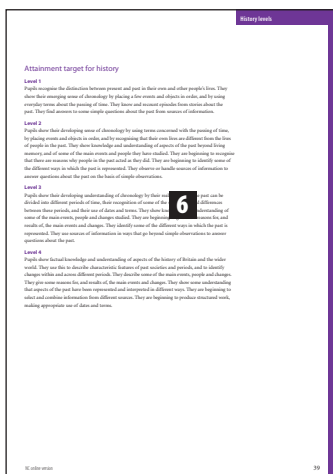
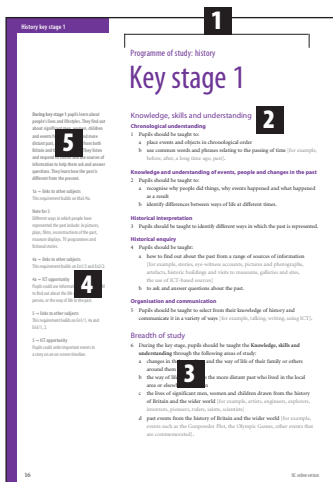
The programmes of study in the non-core foundation subjects

In these subjects (except for citizenship) the programme of study simply contains two sets of requirements – **Knowledge, skills and understanding** and **Breadth of study**. The programmes of study for citizenship contain no **Breadth of study** requirements.

Information in the margins

At the start of each key stage, the margin begins with a summary **5** of the main things that pupils will learn during the key stage. The margins also contain four other types of non-statutory information:

- notes giving key information that should be taken into account when teaching the subject
- notes giving definitions of words and phrases in the programmes of study
- suggested opportunities for pupils to use information and communication technology (ICT) as they learn the subject
- some key links with other subjects indicating connections between teaching requirements, and suggesting how a requirement in one subject can build on the requirements in another in the same key stage.



The referencing system

References work as follows:

A reference in ...

Physical education key stage 2

Art and design key stage 1

Citizenship key stage 3

... reads ...

11a, 11b → links to other subjects
These requirements build on Gg/2c.

4a → links to other subjects
This requirement builds on
Ma3/2a, 2c, 2d.

1a → links to other subjects
This requirement builds on Hi/10, 13.

... and means ...

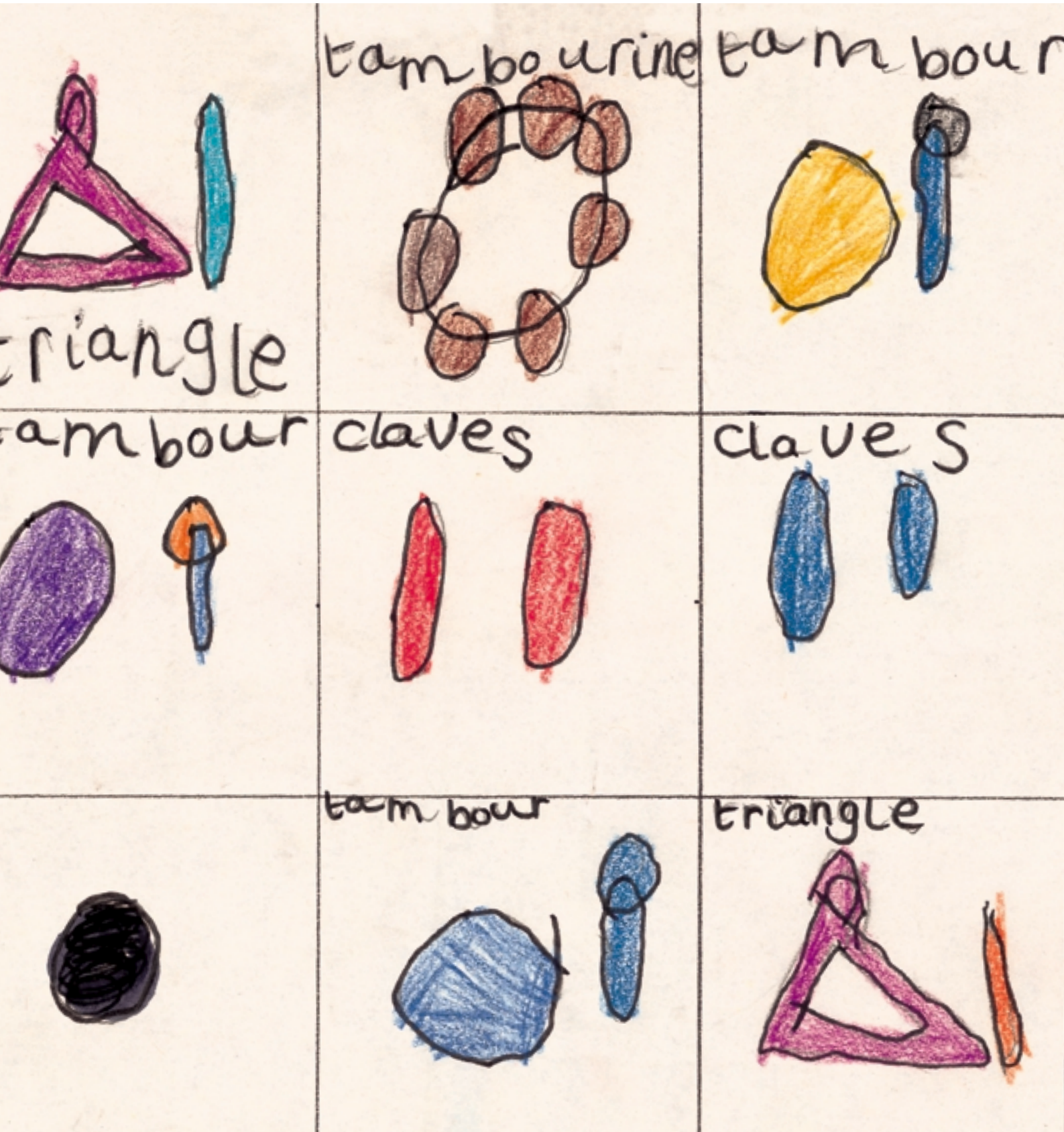
Physical education key stage 2,
requirements 11a and 11b build on
geography (key stage 2), paragraph
2, requirement c.

Art and design key stage 1,
requirement 4a builds on
mathematics (key stage 1),
Ma3 Shape, space and measures,
paragraph 2, requirements a, c and d.

Citizenship key stage 3,
requirement 1a builds on history
(key stage 3) paragraphs 10 and 13.

The attainment target

The attainment target **6** is at the end of this booklet.



The importance of music

Music is a powerful, unique form of communication that can change the way pupils feel, think and act. It brings together intellect and feeling and enables personal expression, reflection and emotional development. As an integral part of culture, past and present, it helps pupils understand themselves and relate to others, forging important links between the home, school

and the wider world. The teaching of music develops pupils' ability to listen and appreciate a wide variety of music and to make judgements about musical quality. It encourages active involvement in different forms of amateur music making, both individual and communal, developing a sense of group identity and togetherness. It also increases self-discipline and creativity, aesthetic sensitivity and fulfilment.

Music makes a kind of liquid link between the study of languages, literature and the other arts, history, and the sciences – joining them together in the outer world of feelings and relationships and the inner world of the imagination.

Dr Robin Holloway, Composer

Music is the most universal of all the arts. Ask any person in any city in any country what their favourite music is, and they'll always have an answer. So treasure music and keep it with you always.

John Suchet, Newscaster

Music is our daily medicine which aids far better communication with others and ourselves.

Evelyn Glennie OBE, Percussionist



Programme of study: music

Key stage 1

During key stage 1 pupils listen carefully and respond physically to a wide range of music. They play musical instruments and sing a variety of songs from memory, adding accompaniments and creating short compositions, with increasing confidence, imagination and control. They explore and enjoy how sounds and silence can create different moods and effects.

1a → links to other subjects

This requirement builds on En1/1a, 8b.

2b → ICT opportunity

Pupils could use software designed to enable exploration of sounds.

3a → links to other subjects

This requirement builds on En1/4a and PE/6a, 6c.

3b → ICT opportunity

Pupils could use recording equipment to recall sounds and identify and make improvements.

Note for 4

Listening is integral to the development of all aspects of pupils' knowledge and understanding of music.

4a → links to other subjects

This requirement builds on En1/2a, 2f.

4b, 4c → links to other subjects

These requirements build on Sc4/3c, 3d.

Note for 4b

- 'pitch' – higher/lower
- 'duration' – longer/shorter, steady pulse, beat, rhythm
- 'dynamics' – louder/quieter/silence
- 'tempo' – faster/slower
- 'timbre' – different types of sound
- 'texture' – different ways sounds are combined
- 'structure' – different ways sounds are organised.

Knowledge, skills and understanding

Teaching should ensure that **listening, and applying knowledge and understanding**, are developed through the interrelated skills of **performing, composing and appraising**.

Controlling sounds through singing and playing – performing skills

- 1 Pupils should be taught how to:
 - a use their voices expressively by singing songs and speaking chants and rhymes
 - b play tuned and untuned instruments
 - c rehearse and perform with others [for example, starting and finishing together, keeping to a steady pulse].

Creating and developing musical ideas – composing skills

- 2 Pupils should be taught how to:
 - a create musical patterns
 - b explore, choose and organise sounds and musical ideas.

Responding and reviewing – appraising skills

- 3 Pupils should be taught how to:
 - a explore and express their ideas and feelings about music using movement, dance and expressive and musical language
 - b make improvements to their own work.

Listening, and applying knowledge and understanding

- 4 Pupils should be taught:
 - a to listen with concentration and to internalise and recall sounds with increasing aural memory
 - b how the combined musical elements of pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture and silence can be organised and used expressively within simple structures [for example, beginning, middle, end]
 - c how sounds can be made in different ways [for example, vocalising, clapping, by musical instruments, in the environment] and described using given and invented signs and symbols
 - d how music is used for particular purposes [for example, for dance, as a lullaby].

Breadth of study

- 5 During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge, skills and understanding** through:
- a a range of musical activities that integrate performing, composing and appraising
 - b responding to a range of musical and non-musical starting points
 - c working on their own, in groups of different sizes and as a class
 - d a range of live and recorded music from different times and cultures.

5b → links to other subjects

This requirement builds on En2/3b, 3d–3f and PE/6a–6c.

Programme of study: music

Key stage 2

During key stage 2 pupils sing songs and play instruments with increasing confidence, skill, expression and awareness of their own contribution to a group or class performance. They improvise, and develop their own musical compositions, in response to a variety of different stimuli with increasing personal involvement, independence and creativity. They explore their thoughts and feelings through responding physically, intellectually and emotionally to a variety of music from different times and cultures.

1a → links to other subjects

This requirement builds on En1/1e.

1c → links to other subjects

This requirement builds on En1/1b.

3b → links to other subjects

This requirement builds on PE/6b and En1/1a.

Note for 4

Listening is integral to the development of all aspects of pupils' knowledge and understanding of music.

4a → links to other subjects

This requirement builds on En1/2c.

4b, 4c → links to other subjects

These requirements build on Sc4/3e–3g.

Note for 4b

- 'pitch' – gradations of high/low
- 'duration' – groups of beats, rhythm
- 'dynamics' – gradations of volume
- 'tempo' – different speeds
- 'timbre' – different types of sound
- 'texture' – different ways sounds are combined
- 'structure' – different ways sounds are organised.

Knowledge, skills and understanding

Teaching should ensure that **listening, and applying knowledge and understanding**, are developed through the interrelated skills of **performing, composing and appraising**.

Controlling sounds through singing and playing – performing skills

- 1 Pupils should be taught how to:
 - a sing songs, in unison and two parts, with clear diction, control of pitch, a sense of phrase and musical expression
 - b play tuned and untuned instruments with control and rhythmic accuracy
 - c practise, rehearse and present performances with an awareness of the audience.

Creating and developing musical ideas – composing skills

- 2 Pupils should be taught how to:
 - a improvise, developing rhythmic and melodic material when performing
 - b explore, choose, combine and organise musical ideas within musical structures.

Responding and reviewing – appraising skills

- 3 Pupils should be taught how to:
 - a analyse and compare sounds
 - b explore and explain their own ideas and feelings about music using movement, dance, expressive language and musical vocabulary
 - c improve their own and others' work in relation to its intended effect.

Listening, and applying knowledge and understanding

- 4 Pupils should be taught:
 - a to listen with attention to detail and to internalise and recall sounds with increasing aural memory
 - b how the combined musical elements of pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture and silence can be organised within musical structures [for example, ostinato] and used to communicate different moods and effects
 - c how music is produced in different ways [for example, through the use of different resources, including ICT] and described through relevant established and invented notations
 - d how time and place can influence the way music is created, performed and heard [for example, the effect of occasion and venue].

Breadth of study

- 5 During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge, skills and understanding** through:
- a a range of musical activities that integrate performing, composing and appraising
 - b responding to a range of musical and non-musical starting points
 - c working on their own, in groups of different sizes and as a class
 - d using ICT to capture, change and combine sounds
 - e a range of live and recorded music from different times and cultures [for example, from the British Isles, from classical, folk and popular genres, by well-known composers and performers].

5b → links to other subjects

This requirement builds on En2/8 and PE/6a, 6b.

5d → links to other subjects

This requirement builds on ICT/1b.

Programme of study: music

Key stage 3

During key stage 3 pupils deepen and extend their own musical interests and skills. They perform and compose music in different styles with increasing understanding of musical devices, processes and contextual influences. They work individually and in groups of different sizes and become increasingly aware of different roles and contributions of each member of the group. They actively explore specific genres, styles and traditions from different times and cultures with increasing ability to discriminate, think critically and make connections between different areas of knowledge.

1a → links to other subjects
This requirement builds on En1/1c.

1c → links to other subjects
This requirement builds on En1/4.

Note for 4

Listening is integral to the development of all aspects of pupils' knowledge and understanding of music.

Knowledge, skills and understanding

Teaching should ensure that **listening, and applying knowledge and understanding**, are developed through the interrelated skills of **performing, composing and appraising**.

Controlling sounds through singing and playing – performing skills

- 1 Pupils should be taught how to:
 - a sing unison and part songs developing vocal techniques and musical expression
 - b perform with increasing control of instrument-specific techniques
 - c practise, rehearse and perform with awareness of different parts, the roles and contribution of the different members of the group, and the audience and venue.

Creating and developing musical ideas – composing skills

- 2 Pupils should be taught how to:
 - a improvise, exploring and developing musical ideas when performing
 - b produce, develop and extend musical ideas, selecting and combining resources within musical structures and given genres, styles and traditions.

Responding and reviewing – appraising skills

- 3 Pupils should be taught how to:
 - a analyse, evaluate and compare pieces of music
 - b communicate ideas and feelings about music using expressive language and musical vocabulary to justify their own opinions
 - c adapt their own musical ideas and refine and improve their own and others' work.

Listening, and applying knowledge and understanding

- 4 Pupils should be taught to:
 - a listen with discrimination and to internalise and recall sounds
 - b identify the expressive use of musical elements, devices, tonalities and structures
 - c identify the resources, conventions, processes and procedures, including use of ICT, staff notation and other relevant notations, used in selected musical genres, styles and traditions
 - d identify the contextual influences that affect the way music is created, performed and heard [for example, intention, use, venue, occasion, development of resources, impact of ICT, the cultural environment and the contribution of individuals].

Breadth of study

- 5 During the key stage, pupils should be taught the **Knowledge, skills and understanding** through:
- a a range of musical activities that integrate performing, composing and appraising
 - b responding to a range of musical and non-musical starting points
 - c working on their own, in groups of different sizes and as a class
 - d using ICT to create, manipulate and refine sounds
 - e a range of live and recorded music from different times and cultures including music from the British Isles, the ‘Western classical’ tradition, folk, jazz and popular genres, and by well-known composers and performers.

5b → links to other subjects

This requirement builds on En1/1a–1c and En3/1a–1d and PE/6a.

General teaching requirements



Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils

Schools have a responsibility to provide a broad and balanced curriculum for all pupils. The National Curriculum is the starting point for planning a school curriculum that meets the specific needs of individuals and groups of pupils. This statutory inclusion statement on providing effective learning opportunities for all pupils outlines how teachers can modify, as necessary, the National Curriculum programmes of study to provide all pupils with relevant and appropriately challenging work at each key stage. It sets out three principles that are essential to developing a more inclusive curriculum:

- A Setting suitable learning challenges
- B Responding to pupils' diverse learning needs
- C Overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils.

Applying these principles should keep to a minimum the need for aspects of the National Curriculum to be disapplied for a pupil.

Schools are able to provide other curricular opportunities outside the National Curriculum to meet the needs of individuals or groups of pupils such as speech and language therapy and mobility training.

Three principles for inclusion

In planning and teaching the National Curriculum, teachers are required to have due regard to the following principles.

A Setting suitable learning challenges

- 1 Teachers should aim to give every pupil the opportunity to experience success in learning and to achieve as high a standard as possible. The National Curriculum programmes of study set out what most pupils should be taught at each key stage – but teachers should teach the knowledge, skills and understanding in ways that suit their pupils' abilities. This may mean choosing knowledge, skills and understanding from earlier or later key stages so that individual pupils can make progress and show what they can achieve. Where it is appropriate for pupils to make extensive use of content from an earlier key stage, there may not be time to teach all aspects of the age-related programmes of study. A similarly flexible approach will be needed to take account of any gaps in pupils' learning resulting from missed or interrupted schooling [for example, that may be experienced by travellers, refugees, those in care or those with long-term medical conditions, including pupils with neurological problems, such as head injuries, and those with degenerative conditions].

- 2 For pupils whose attainments fall significantly below the expected levels at a particular key stage, a much greater degree of differentiation will be necessary. In these circumstances, teachers may need to use the content of the programmes of study as a resource or to provide a context, in planning learning appropriate to the age and requirements of their pupils.¹
- 3 For pupils whose attainments significantly exceed the expected level of attainment within one or more subjects during a particular key stage, teachers will need to plan suitably challenging work. As well as drawing on materials from later key stages or higher levels of study, teachers may plan further differentiation by extending the breadth and depth of study within individual subjects or by planning work which draws on the content of different subjects.²

B Responding to pupils' diverse learning needs

- 1 When planning, teachers should set high expectations and provide opportunities for all pupils to achieve, including boys and girls, pupils with special educational needs, pupils with disabilities, pupils from all social and cultural backgrounds, pupils of different ethnic groups including travellers, refugees and asylum seekers, and those from diverse linguistic backgrounds. Teachers need to be aware that pupils bring to school different experiences, interests and strengths which will influence the way in which they learn. Teachers should plan their approaches to teaching and learning so that all pupils can take part in lessons fully and effectively.
- 2 To ensure that they meet the full range of pupils' needs, teachers should be aware of the requirements of the equal opportunities legislation that covers race, gender and disability.³
- 3 Teachers should take specific action to respond to pupils' diverse needs by:
 - a creating effective learning environments
 - b securing their motivation and concentration
 - c providing equality of opportunity through teaching approaches
 - d using appropriate assessment approaches
 - e setting targets for learning.

Examples for B/3a – creating effective learning environments

Teachers create effective learning environments in which:

- the contribution of all pupils is valued
- all pupils can feel secure and are able to contribute appropriately
- stereotypical views are challenged and pupils learn to appreciate and view positively differences in others, whether arising from race, gender, ability or disability

¹ Teachers may find QCA's guidance on planning work for pupils with learning difficulties a helpful companion to the programmes of study.

² Teachers may find QCA's guidance on meeting the requirements of gifted and talented pupils a helpful companion to the programmes of study.

³ The Sex Discrimination Act 1975, the Race Relations Act 1976, the Disability Discrimination Act 1995.

- pupils learn to take responsibility for their actions and behaviours both in school and in the wider community
- all forms of bullying and harassment, including racial harassment, are challenged
- pupils are enabled to participate safely in clothing appropriate to their religious beliefs, particularly in subjects such as science, design and technology and physical education.

Examples for B/3b – securing motivation and concentration

Teachers secure pupils' motivation and concentration by:

- using teaching approaches appropriate to different learning styles
- using, where appropriate, a range of organisational approaches, such as setting, grouping or individual work, to ensure that learning needs are properly addressed
- varying subject content and presentation so that this matches their learning needs
- planning work which builds on their interests and cultural experiences
- planning appropriately challenging work for those whose ability and understanding are in advance of their language skills
- using materials which reflect social and cultural diversity and provide positive images of race, gender and disability
- planning and monitoring the pace of work so that they all have a chance to learn effectively and achieve success
- taking action to maintain interest and continuity of learning for pupils who may be absent for extended periods of time.

Examples for B/3c – providing equality of opportunity

Teaching approaches that provide equality of opportunity include:

- ensuring that boys and girls are able to participate in the same curriculum, particularly in science, design and technology and physical education
- taking account of the interests and concerns of boys and girls by using a range of activities and contexts for work and allowing a variety of interpretations and outcomes, particularly in English, science, design and technology, ICT, art and design, music and physical education
- avoiding gender stereotyping when organising pupils into groups, assigning them to activities or arranging access to equipment, particularly in science, design and technology, ICT, music and physical education
- taking account of pupils' specific religious or cultural beliefs relating to the representation of ideas or experiences or to the use of particular types of equipment, particularly in science, design and technology, ICT and art and design
- enabling the fullest possible participation of pupils with disabilities or particular medical needs in all subjects, offering positive role models and making provision, where necessary, to facilitate access to activities with appropriate support, aids or adaptations. (See **Overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils.**)

Examples for B/3d – using appropriate assessment approaches

Teachers use appropriate assessment approaches that:

- allow for different learning styles and ensure that pupils are given the chance and encouragement to demonstrate their competence and attainment through appropriate means
- are familiar to the pupils and for which they have been adequately prepared
- use materials which are free from discrimination and stereotyping in any form
- provide clear and unambiguous feedback to pupils to aid further learning.

Examples for B/3e – setting targets for learning

Teachers set targets for learning that:

- build on pupils' knowledge, experiences, interests and strengths to improve areas of weakness and demonstrate progression over time
- are attainable and yet challenging and help pupils to develop their self-esteem and confidence in their ability to learn.

C Overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils

A minority of pupils will have particular learning and assessment requirements which go beyond the provisions described in sections A and B and, if not addressed, could create barriers to learning. These requirements are likely to arise as a consequence of a pupil having a special educational need or disability or may be linked to a pupil's progress in learning English as an additional language.

- 1 Teachers must take account of these requirements and make provision, where necessary, to support individuals or groups of pupils to enable them to participate effectively in the curriculum and assessment activities. During end of key stage assessments, teachers should bear in mind that special arrangements are available to support individual pupils.

Pupils with special educational needs

- 2 Curriculum planning and assessment for pupils with special educational needs must take account of the type and extent of the difficulty experienced by the pupil. Teachers will encounter a wide range of pupils with special educational needs, some of whom will also have disabilities (see paragraphs C/4 and C/5). In many cases, the action necessary to respond to an individual's requirements for curriculum access will be met through greater differentiation of tasks and materials, consistent with school-based intervention as set out in the SEN Code of Practice. A smaller number of pupils may need access to specialist equipment and approaches or to alternative or adapted activities, consistent with school-based intervention augmented by advice and support from external specialists as described in the SEN Code of Practice, or, in exceptional circumstances, with a statement of special educational need.



Teachers should, where appropriate, work closely with representatives of other agencies who may be supporting the pupil.

- 3 Teachers should take specific action to provide access to learning for pupils with special educational needs by:
 - a providing for pupils who need help with communication, language and literacy
 - b planning, where necessary, to develop pupils' understanding through the use of all available senses and experiences
 - c planning for pupils' full participation in learning and in physical and practical activities
 - d helping pupils to manage their behaviour, to take part in learning effectively and safely, and, at key stage 4, to prepare for work
 - e helping individuals to manage their emotions, particularly trauma or stress, and to take part in learning.

Examples for C/3a – helping with communication, language and literacy

Teachers provide for pupils who need help with communication, language and literacy through:

- using texts that pupils can read and understand
- using visual and written materials in different formats, including large print, symbol text and Braille
- using ICT, other technological aids and taped materials
- using alternative and augmentative communication, including signs and symbols
- using translators, communicators and amanuenses.

Examples for C/3b – developing understanding

Teachers develop pupils' understanding through the use of all available senses and experiences, by:

- using materials and resources that pupils can access through sight, touch, sound, taste or smell
- using word descriptions and other stimuli to make up for a lack of first-hand experiences
- using ICT, visual and other materials to increase pupils' knowledge of the wider world
- encouraging pupils to take part in everyday activities such as play, drama, class visits and exploring the environment.

Examples for C/3c – planning for full participation

Teachers plan for pupils' full participation in learning and in physical and practical activities through:

- using specialist aids and equipment
- providing support from adults or peers when needed
- adapting tasks or environments
- providing alternative activities, where necessary.

Examples for C/3d – managing behaviour

Teachers help pupils to manage their behaviour, take part in learning effectively and safely, and, at key stage 4, prepare for work by:

- setting realistic demands and stating them explicitly
- using positive behaviour management, including a clear structure of rewards and sanctions
- giving pupils every chance and encouragement to develop the skills they need to work well with a partner or a group
- teaching pupils to value and respect the contribution of others
- encouraging and teaching independent working skills
- teaching essential safety rules.

Examples for C/3e – managing emotions

Teachers help individuals manage their emotions and take part in learning through:

- identifying aspects of learning in which the pupil will engage and plan short-term, easily achievable goals in selected activities
- providing positive feedback to reinforce and encourage learning and build self-esteem
- selecting tasks and materials sensitively to avoid unnecessary stress for the pupil
- creating a supportive learning environment in which the pupil feels safe and is able to engage with learning
- allowing time for the pupil to engage with learning and gradually increasing the range of activities and demands.

Pupils with disabilities

- 4 Not all pupils with disabilities will necessarily have special educational needs. Many pupils with disabilities learn alongside their peers with little need for additional resources beyond the aids which they use as part of their daily life, such as a wheelchair, a hearing aid or equipment to aid vision. Teachers must take action, however, in their planning to ensure that these pupils are enabled to participate as fully and effectively as possible within the National Curriculum and the statutory assessment arrangements. Potential areas of difficulty should be identified and addressed at the outset of work, without recourse to the formal provisions for disapplication.
- 5 Teachers should take specific action to enable the effective participation of pupils with disabilities by:
 - a planning appropriate amounts of time to allow for the satisfactory completion of tasks
 - b planning opportunities, where necessary, for the development of skills in practical aspects of the curriculum
 - c identifying aspects of programmes of study and attainment targets that may present specific difficulties for individuals.



Examples for C/5a – planning to complete tasks

Teachers plan appropriate amounts of time to allow pupils to complete tasks satisfactorily through:

- taking account of the very slow pace at which some pupils will be able to record work, either manually or with specialist equipment, and of the physical effort required
- being aware of the high levels of concentration necessary for some pupils when following or interpreting text or graphics, particularly when using vision aids or tactile methods, and of the tiredness which may result
- allocating sufficient time, opportunity and access to equipment for pupils to gain information through experimental work and detailed observation, including the use of microscopes
- being aware of the effort required by some pupils to follow oral work, whether through use of residual hearing, lip reading or a signer, and of the tiredness or loss of concentration which may occur.

Examples for C/5b – developing skills in practical aspects

Teachers create opportunities for the development of skills in practical aspects of the curriculum through:

- providing adapted, modified or alternative activities or approaches to learning in physical education and ensuring that these have integrity and equivalence to the National Curriculum and enable pupils to make appropriate progress
- providing alternative or adapted activities in science, art and design and design and technology for pupils who are unable to manipulate tools, equipment or materials or who may be allergic to certain types of materials
- ensuring that all pupils can be included and participate safely in geography fieldwork, local studies and visits to museums, historic buildings and sites.

Examples for C/5c – overcoming specific difficulties

Teachers overcome specific difficulties for individuals presented by aspects of the programmes of study and attainment targets through:

- using approaches to enable hearing impaired pupils to learn about sound in science and music
- helping visually impaired pupils to learn about light in science, to access maps and visual resources in geography and to evaluate different products in design and technology and images in art and design
- providing opportunities for pupils to develop strength in depth where they cannot meet the particular requirements of a subject, such as the visual requirements in art and design and the singing requirements in music
- discounting these aspects in appropriate individual cases when required to make a judgement against level descriptions.

Pupils who are learning English as an additional language

- 6 Pupils for whom English is an additional language have diverse needs in terms of support necessary in English language learning. Planning should take account of such factors as the pupil's age, length of time in this country, previous educational experience and skills in other languages. Careful monitoring of each pupil's progress in the acquisition of English language skills and of subject knowledge and understanding will be necessary to confirm that no learning difficulties are present.
- 7 The ability of pupils for whom English is an additional language to take part in the National Curriculum may be ahead of their communication skills in English. Teachers should plan learning opportunities to help pupils develop their English and should aim to provide the support pupils need to take part in all subject areas.
- 8 Teachers should take specific action to help pupils who are learning English as an additional language by:
 - a developing their spoken and written English
 - b ensuring access to the curriculum and to assessment.

Examples for C/8a – developing spoken and written English

Teachers develop pupils' spoken and written English through:

- ensuring that vocabulary work covers both the technical and everyday meaning of key words, metaphors and idioms
- explaining clearly how speaking and writing in English are structured to achieve different purposes, across a range of subjects
- providing a variety of reading material [for example, pupils' own work, the media, ICT, literature, reference books] that highlight the different ways English is used, especially those that help pupils to understand society and culture
- ensuring that there are effective opportunities for talk and that talk is used to support writing in all subjects
- where appropriate, encouraging pupils to transfer their knowledge, skills and understanding of one language to another, pointing out similarities and differences between languages
- building on pupils' experiences of language at home and in the wider community, so that their developing uses of English and other languages support one another.

Examples for C/8b – ensuring access

Teachers make sure pupils have access to the curriculum and to assessment through:

- using accessible texts and materials that suit pupils' ages and levels of learning
- providing support by using ICT or video or audio materials, dictionaries and translators, readers and amanuenses
- using home or first language, where appropriate.



Additional information for music

Teachers may find the following additional information helpful when implementing the statutory inclusion statement: **Providing effective learning opportunities for all pupils.** Teachers need to consider the full requirements of the inclusion statement when planning for individuals or groups of pupils. There are specific references to music in the examples for B/3c and C/5c. Teachers also need to identify and enable the development of musical giftedness.

To overcome any potential barriers to learning in music, some pupils may require:

- help in managing the written communication aspects of music, such as the use of symbols, by using larger print and colour codes, multi-sensory reinforcement and a greater emphasis on aural memory skills
- encouragement to use their voices expressively and to use different forms of communication, such as gesture to compensate for difficulties when singing and speaking, when responding to music
- opportunities to learn about music through physical contact with an instrument and/or sound source where they are unable to hear sounds clearly or at all
- access to adapted instruments or ICT to overcome difficulties with mobility or manipulative skills.

In assessment:

- pupils who are unable to use their voices to communicate may be unable to complete the requirements of the programmes of study or attainment target relating to singing. In these circumstances, teachers should provide opportunities for pupils to develop strength in depth in other aspects of the programmes of study. When a judgement against level descriptions is required, assessment of progress should discount those aspects that relate to singing.



Use of language across the curriculum

- 1 Pupils should be taught in all subjects to express themselves correctly and appropriately and to read accurately and with understanding. Since standard English, spoken and written, is the predominant language in which knowledge and skills are taught and learned, pupils should be taught to recognise and use standard English.

Writing

- 2 In writing, pupils should be taught to use correct spelling and punctuation and follow grammatical conventions. They should also be taught to organise their writing in logical and coherent forms.

Speaking

- 3 In speaking, pupils should be taught to use language precisely and cogently.

Listening

- 4 Pupils should be taught to listen to others, and to respond and build on their ideas and views constructively.

Reading

- 5 In reading, pupils should be taught strategies to help them read with understanding, to locate and use information, to follow a process or argument and summarise, and to synthesise and adapt what they learn from their reading.
- 6 Pupils should be taught the technical and specialist vocabulary of subjects and how to use and spell these words. They should also be taught to use the patterns of language vital to understanding and expression in different subjects. These include the construction of sentences, paragraphs and texts that are often used in a subject [for example, language to express causality, chronology, logic, exploration, hypothesis, comparison, and how to ask questions and develop arguments].



Use of information and communication technology across the curriculum

- 1 Pupils should be given opportunities¹ to apply and develop their ICT capability through the use of ICT tools to support their learning in all subjects (with the exception of physical education at key stages 1 and 2).
- 2 Pupils should be given opportunities to support their work by being taught to:
 - a find things out from a variety of sources, selecting and synthesising the information to meet their needs and developing an ability to question its accuracy, bias and plausibility
 - b develop their ideas using ICT tools to amend and refine their work and enhance its quality and accuracy
 - c exchange and share information, both directly and through electronic media
 - d review, modify and evaluate their work, reflecting critically on its quality, as it progresses.

¹ At key stage 1, there are no statutory requirements to teach the use of ICT in the programmes of study for the non-core foundation subjects. Teachers should use their judgement to decide where it is appropriate to teach the use of ICT across these subjects at key stage 1. At other key stages, there are statutory requirements to use ICT in all subjects, except physical education.

The attainment target for music



About the attainment target

An attainment target sets out the ‘knowledge, skills and understanding that pupils of different abilities and maturities are expected to have by the end of each key stage’¹. Except in the case of citizenship², attainment targets consist of eight level descriptions of increasing difficulty, plus a description for exceptional performance above level 8. Each level description describes the types and range of performance that pupils working at that level should characteristically demonstrate.

The level descriptions provide the basis for making judgements about pupils’ performance at the end of key stages 1, 2 and 3. At key stage 4, national qualifications are the main means of assessing attainment in music.

Range of levels within which the great majority of pupils are expected to work		Expected attainment for the majority of pupils at the end of the key stage	
Key stage 1	1–3	at age 7	2
Key stage 2	2–5	at age 11	4
Key stage 3	3–7	at age 14	5/6³

Assessing attainment at the end of a key stage

In deciding on a pupil’s level of attainment at the end of a key stage, teachers should judge which description best fits the pupil’s performance. When doing so, each description should be considered alongside descriptions for adjacent levels.

Arrangements for statutory assessment at the end of each key stage are set out in detail in QCA’s annual booklets about assessment and reporting arrangements.

¹ As defined by the Education Act 1996, section 353a.

² In citizenship, expected performance for the majority of pupils at the end of key stages 3 and 4 is set out in end of key stage descriptions.

³ Including modern foreign languages.

Attainment target for music

Level 1

Pupils recognise and explore how sounds can be made and changed. They use their voices in different ways such as speaking, singing and chanting, and perform with awareness of others. They repeat short rhythmic and melodic patterns and create and choose sounds in response to given starting points. They respond to different moods in music and recognise well-defined changes in sounds, identify simple repeated patterns and take account of musical instructions.

Level 2

Pupils recognise and explore how sounds can be organised. They sing with a sense of the shape of the melody, and perform simple patterns and accompaniments keeping to a steady pulse. They choose carefully and order sounds within simple structures such as beginning, middle, end, and in response to given starting points. They represent sounds with symbols and recognise how the musical elements can be used to create different moods and effects. They improve their own work.

Level 3

Pupils recognise and explore the ways sounds can be combined and used expressively. They sing in tune with expression and perform rhythmically simple parts that use a limited range of notes. They improvise repeated patterns and combine several layers of sound with awareness of the combined effect. They recognise how the different musical elements are combined and used expressively and make improvements to their own work, commenting on the intended effect.

Level 4

Pupils identify and explore the relationship between sounds and how music reflects different intentions. While performing by ear and from simple notations they maintain their own part with awareness of how the different parts fit together and the need to achieve an overall effect. They improvise melodic and rhythmic phrases as part of a group performance and compose by developing ideas within musical structures. They describe, compare and evaluate different kinds of music using an appropriate musical vocabulary. They suggest improvements to their own and others' work, commenting on how intentions have been achieved.

Level 5

Pupils identify and explore musical devices and how music reflects time and place. They perform significant parts from memory and from notations with awareness of their own contribution such as leading others, taking a solo part and/or providing rhythmic support. They improvise melodic and rhythmic material within given structures, use a variety of notations and compose music for different occasions using appropriate musical devices such as melody, rhythms, chords and structures. They analyse and compare musical features. They evaluate how venue, occasion and purpose affects the way music is created, performed and heard. They refine and improve their work.

Level 6

Pupils identify and explore the different processes and contexts of selected musical genres and styles. They select and make expressive use of tempo, dynamics, phrasing and timbre. They make subtle adjustments to fit their own part within a group performance. They improvise and compose in different genres and styles, using harmonic and non-harmonic devices where relevant, sustaining and developing musical ideas and achieving different intended effects. They use relevant notations to plan, revise and refine material. They analyse, compare and evaluate how music reflects the contexts in which it is created, performed and heard. They make improvements to their own and others' work in the light of the chosen style.

Level 7

Pupils discriminate and explore musical conventions in, and influences on, selected genres, styles and traditions. They perform in different styles, making significant contributions to the ensemble and using relevant notations. They create coherent compositions drawing on internalised sounds and adapt, improvise, develop, extend and discard musical ideas within given and chosen musical structures, genres, styles and traditions. They evaluate, and make critical judgements about, the use of musical conventions and other characteristics and how different contexts are reflected in their own and others' work.

Level 8

Pupils discriminate and exploit the characteristics and expressive potential of selected musical resources, genres, styles and traditions. They perform, improvise and compose extended compositions with a sense of direction and shape, both within melodic and rhythmic phrases and overall form. They explore different styles, genres and traditions, working by ear and by making accurate use of appropriate notations and both following and challenging conventions. They discriminate between musical styles, genres and traditions, commenting on the relationship between the music and its cultural context, making and justifying their own judgements.

Exceptional performance

Pupils discriminate and develop different interpretations. They express their own ideas and feelings in a developing personal style exploiting instrumental and/or vocal possibilities. They give convincing performances and demonstrate empathy with other performers. They produce compositions that demonstrate a coherent development of musical ideas, consistency of style and a degree of individuality. They discriminate and comment on how and why changes occur within selected traditions including the particular contribution of significant performers and composers.

Acknowledgements

About the work used in this document

The artwork and photographs used in this book are the result of a national selection organised by QCA and the Design Council. We would like to thank all 3,108 pupils who took part and especially the following pupils and schools whose work has been used throughout the National Curriculum.

Pupils Frankie Allen, Sarah Anderson, Naomi Ball, Kristina Battleday, Ashley Boyle, Martin Broom, Katie Brown, Alex Bryant, Tania Burnett, Elizabeth Burrows, Caitie Calloway, Kavandeep Chahal, Donna Clarke, Leah Cliffe, Megan Coombs, Andrew Cornford, Samantha Davidoff, Jodie Evans, Holly Fowler, Rachel Fort, Christopher Fort, Hannah Foster, Ruth Fry, Nicholas Furlonge, Tasleem Ghanchi, Rebecca Goodwin, Megan Goodwin, Joanna Gray, Alisha Grazette, Emma Habbeshon, Zoe Hall, Kay Hampshire, Jessica Harris, Aimee Howard, Amy Hurst, Katherine Hymers, Safwan Ismael, Tamaszina Jacobs-Abiola, Tomi Johnson, Richard Jones, Bruno Jones, Thomas Kelleher, Sophie Lambert, Gareth Lloyd, Ope Majekodunmi, Sophie Manchester, Alex Massie, Amy McNair, Dale Meachen, Katherine Mills, Rebecca Moore, Andrew Morgan, Amber Murrell, Sally O'Connor, Rosie O'Reilly, Antonia Pain, Daniel Pamment, Jennie Plant, Christopher Prest, Megan Ramsay, Alice Ross, David Rowles, Amy Sandford, Zeba Saudagar, Nathan Scarfe, Daniel Scully, Bilal Shakoor, Sandeep Sharma, Morrad Siyahla, Daryl Smith, Catriona Statham, Scott Taylor, Amy Thornton, Jessica Tidmarsh, Alix Tinkler, Lucy Titford, Marion Tulloch, Charlotte Ward, Kaltun Warsame, Emily Webb, Bradley West, Daniel Wilkinson, Soriah Williams, Susan Williamson, Helen Williamson, Charlotte Windmill, Ryan Wollan, Olivia Wright.

Schools Adam's Grammar School, Almondbury Junior School, Bishops Castle Community College, Bolton Brow Junior and Infant School, Boxford C of E Voluntary Controlled Primary School, Bugbrooke School, Cantell School, Charnwood Primary School, Cheselbourne County First School, Chester Catholic High School, Dales Infant School, Deanery C of E High School, Driffild C of E Infants' School, Dursley Primary School, Fourfields County Primary School, Furze Infants School, Gosforth High School, Grahame Park Junior School, Green Park Combined School, Gusford Community Primary School, Hartshill School, Headington School, Holyport Manor School, Jersey College for Girls Preparatory School, King Edward VI School, King James's School, Kingsway Junior School, Knutsford High School, Leiston Primary School, Maltby Manor Infant School, Mullion Comprehensive School, North Marston C of E First School, Norton Hill School, Penglais School, Priory Secondary School, Redknock School, Richard Whittington Primary School, Ringwood School, Sarah Bonnell School, Sedgemoor Manor Infants School, Selly Park Technology College for Girls, Southwark Infant School, St Albans High School for Girls, St Denys C of E Infant School, St Helen's C of E (Aided) Primary School, St John's Infants School, St Joseph's RC Infant School, St Laurence School, St Mary Magdalene School, St Matthews C of E Aided Primary School, St Michael's C of E School, St Saviour's and St Olave's School, St Thomas The Martyr C of E Primary School, Sawtry Community College, The Duchess's High School, Tideway School, Torfield School, Trinity C of E Primary School, Upper Poppelton School, Walton High School.

QCA and the Design Council would also like to thank the figures from public life who contributed their ideas about the value of each curriculum subject.

This booklet:

- sets out the legal requirements of the National Curriculum in England for music
- provides information to help teachers implement music in their schools.

It has been written for coordinators, subject leaders and those who teach music, and is one of a series of separate booklets for each National Curriculum subject.

The National Curriculum for pupils aged five to 11 is set out in the handbook for primary teachers. The National Curriculum for pupils aged 11 to 16 is set out in the handbook for secondary teachers.

All these publications, and materials that support the teaching, learning and assessment of music, can be found on the National Curriculum web site at www.nc.uk.net.

EK III. Türkiye İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi Ünite Planı Örnekleri

SANAT ETKİNLİKLERİ

Öğrenme Alanı: C. Müziksel Yaratıcılık
Kazanımlar:

C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.

Uyarı: Farklı anlatım yolları öğrencilerin tercihinine bağlı olarak resim yapma, yazılı sözlü anlatma, drama ve dans olmalıdır.

Diğer Derslerle İlişkilendirme:

Türkçe Dersi "Görsel Okuma ve Görsel Sunu"

Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.

Yöntem ve Teknikler: Yaratma/üretme, canlandırma, tasarlama

Araç Gereçler: Blok flüt temin ediniz.

Ders Öncesi Hazırlık: Şarkının resimle ifade edilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerinizin büyük ebatla resim getirmelerini isteyiniz.

Süre: 40'

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

Motivasyon

Dostluk adlı şarkıyı öğrencilerine çalınız. Öğrencilerden şarkının ezgisini dikkatli bir biçimde dinlemelerini isteyiniz ve bunu birkaç kere dinletiniz.

1. Etkinlik

Daha önce ezgisini dinletmiş olduğunuz "Dostluk" şarkıyı öğrencilerinize kulaktan öğretim yöntemiyle öğretiniz. Çalgınızla şarkıyı seslendiriniz.

2. Etkinlik

Öğrencilerinizden; şarkı ile ilgili hissettikleri duyguları ve düşüncelerini resim, hikâye, şiirle ifade etmelerini isteyiniz.

Öğrencilerinizi 2 gruba ayırınız. Grupları oluştururken öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurunuz. Birinci gruptan dinledikleri Dostluk adlı şarkıyı resimle ifade etmelerini isteyiniz. Yapılacak resim çalışması grup resmi şeklinde veya bireysel olabilir. Öğrencilerin grup resmi için büyük ebatla kâğıt kullanmalarını isteyiniz ve oturma düzenini resmi yapacak öğrencilerin rahatça paylaşım sağlayabilecekleri ve ortak çizim yapabilecekleri şekilde düzenleyiniz.

İkinci gruptaki öğrencilerden şarkı ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazarak anlatmalarını isteyiniz. Bu gruba da kendi içerisinde hikâye ve şiir yazmak üzere 2'ye ayırabilirsiniz.

Öncelikle şiir yazacak öğrencilerden şarkının kendilerine neler çağıştırdığını sorunuz ve çağışımlarını kelimelerle ifade etmelerini isteyiniz. Ortaya çıkan kelimelerden yola çıkarak bir şiir yazmalarını isteyiniz.

SANAT ETKİNLİKLERİ

1

Dinlediğiniz şarkı ile ilgili hissettiklerinizi şiir veya öykü ile ifade edelim.

2

Şarkıyı hep birlikte söyleyelim.



DOSTLUK

Dostluğun biz sevgisiyle
Toplandı her an burda.
Bu sevgi bağı kopmaz hiç
Daglsak birgün yurda.

Bu güzel günü andıkça
Çarpacak kalbim benim.
Bu sevgiyle ebediyen,
Uzanır sana elim.

Söz: Edward ZUCKMAYER - Süleyman TAMER
Müzik: Alman Ezgisi

22

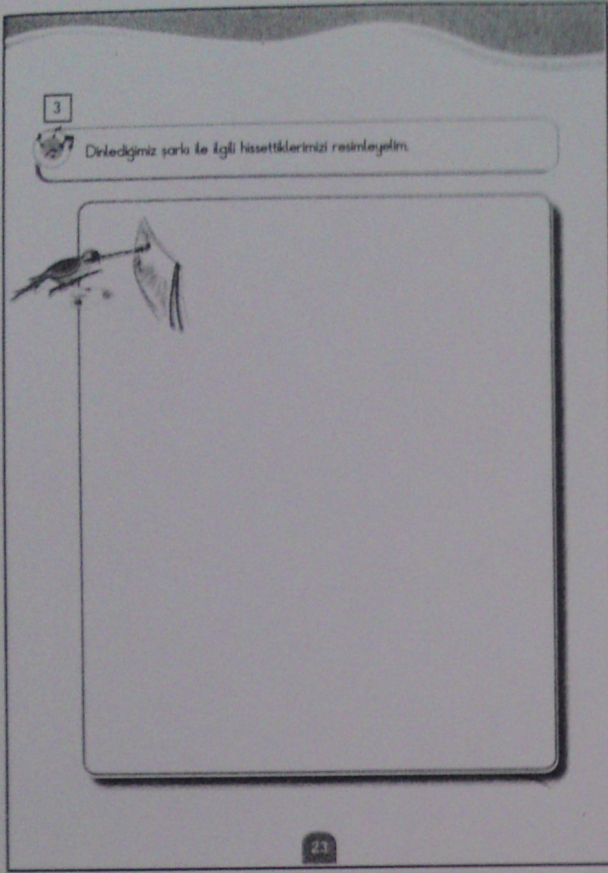
Hikâye yazacak öğrencilerden ise şarkıyı dinlerken kafalarında canlandırdıklarını bireysel olarak ifade etmelerini isteyiniz.

4. Etkinlik

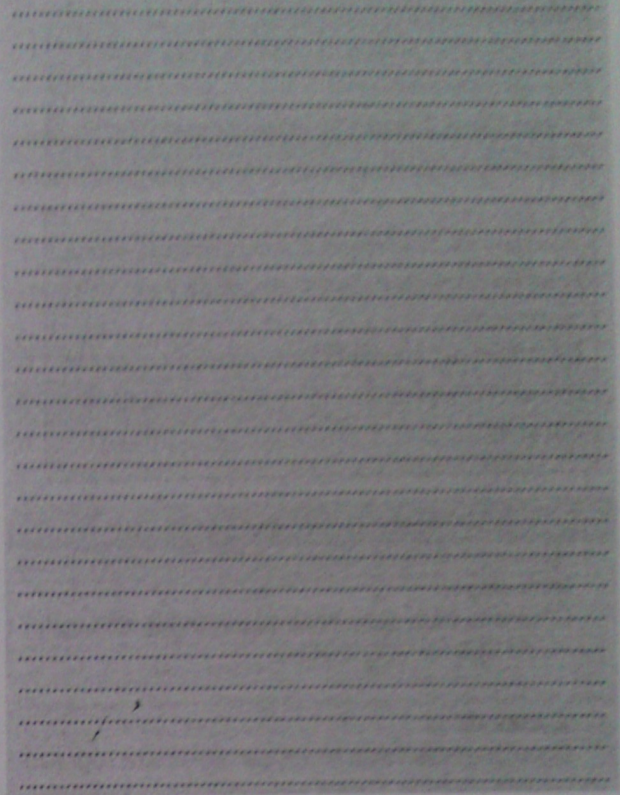
Öğrencilerinizin yaptıkları çalışmalarını sınıfta sergilemelerini sağlayınız ve her gruptan yaptıkları çalışma ile ilgili neler anlatmaya çalıştıklarını açıklamalarını isteyiniz.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerinizin çalışmalara istekle katılıp katılmadığını ve çalışmalardan keyif alıp almadıklarını belirlemek için Öz Değerlendirme yaptırınız.



Notların:



DOSTLUK

Söz: E.ZUCKMAYER-
S. TAMER

Orta hız



2. Bu güzel günü andıkça
Çarpacak kalbim benim.
Bu sevgiyle ebediyen
Uzanır sana elim.

EZGİLER YAZIYORUM

Öğrenme Alanı: Dinleme-Söyleme-Çalma
Kazanımlar:

C.3. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.
A.5. Müzik Çalışmalarını sergiler.

Uyarı: Ezgi denemeleri, öğrenilen ölçü sayısı, nota ve süre değerleri ile sınırlıdır.

Ders İçi İlişkilendirme: "Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.", "Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.", "Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar." kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.

Kelime Bilgisi: Ezgi, seslendirme

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, uygulama, sergileme

Araç Gereçler: Basit ritim çalgıları, söyleme

Ders Öncesi Hazırlık: Öğrencilerin kendi oluşturdukları basit ritim aletlerini getirmelerini isteyiniz.

Süre: 40' + 40' + 40' + 40'

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

1. Etkinlik

Öğrencilerinize şarkıların nasıl bestelendiğini bilip bilmediklerini ve daha önce hiç ezgi yazıp yazmadıklarını sorunuz.

2. Etkinlik

Öğrencilerinize ezgi tamamlama çalışması yaptırınız. 2/4'lük 8 ölçüden oluşan bir ezginin ilk ve son ölçülerini yazınız, aradaki boş kalan ölçülerin de öğrencileriniz tarafından tamamlanmasını sağlayınız. (Kullanılacak süre değerleri, ikilik, dörtlük ve sekizlik nota ile dörtlük ve sekizlik sus).

3. Etkinlik

Öğrencilerinizden re, mi, fa, sol ve la notalarını kullanarak 4/4'lük ve 4 ölçüden oluşan bir ezgi oluşturmalarını isteyiniz. Yazacakları ezgide sekizlik, dörtlük ve ikilik nota ile dörtlük ve sekizlik sus değerlerini kullanabileceklerini söyleyiniz. Öğrencilerinizden oluşturdukları ezgilerini Çalışma Kitabında yer alan dizeğe yazmalarını isteyiniz.

4. Etkinlik

Öğrencilerinizden istekli olanlara, oluşturdukları ezgilerini söyleyerek ve çalarak sergilemelerini sağlayınız.

EZGİLER YAZIYORUM

Avagüzel ezgileri bu boşlukları yazarak uygun notalarla seslendirebiliriz.

Kendi ezgimizi yazalım.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerinizin etkinliklerini gözlemleyiniz ve yazdıkları ezgileri değerlendiriniz.

Öğrencilerinizin müzik çalışmalarını sergilemelerine yönelik performanslarını değerlendiriniz.

EK IV. İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersi İş Planı Örnekleri

Unit 13 Painting with sound

Exploring sound colours

ABOUT THE UNIT

This unit develops children's ability to create, perform and analyse expressive compositions and extend their sound vocabulary.

In this unit, children develop understanding of how the sounds made on different musical instruments can be used expressively. They explore how sounds can describe the moods stimulated by pictures and words. They create simple compositions combining rhythm and melody and share these with the class. They begin to explore the more abstract use of sounds.

WHERE THE UNIT FITS IN

This unit links to the ongoing skills unit (unit 8) by reinforcing and extending understanding of the expressive use of the combined musical elements. It builds on units 2, 7 and 9 and leads to unit 18. This unit explores moods and emotions and has a direct link to PSHE.

PRIOR LEARNING

It is helpful if children and teachers have:

- listened to a range of music
- considered how different moods are created in music
- developed skills through activities described in units 2, 7 and 9

VOCABULARY

In this unit children will have an opportunity to use words and phrases related to:

- elements, eg *pitch, dynamics, rhythm, texture, timbre, tempo*
- structure, eg *beginning, middle, end, repetition*
- processes, eg *composing music that describes feelings or moods using 'tense' or 'calm' sounds*

RESOURCES

Stimulus:

- pictures
- poems
- stories
- moods
- music

Sound sources:

- voices
- classroom instruments
- own instruments

EXPECTATIONS

at the end of this unit

most children will:

carefully choose, order, combine and control sounds with awareness of their combined effect; use sound to create more abstract images

some children will not have made so much progress and will:

describe different moods and extend their range of sound vocabulary; make sound effects, rather than create images

some children will have progressed further and will:

create compositions that use a wide variety of sound colours and make subtle adjustments to achieve the intended effect; explore how sounds can be used abstractly

LEARNING OBJECTIVES

POSSIBLE TEACHING ACTIVITIES

LEARNING OUTCOMES

POINTS TO NOTE

CHILDREN SHOULD LEARN

CHILDREN

INTRODUCTION: HOW CAN MUSIC DESCRIBE IMAGES AND MOODS?

- that music, like pictures, can describe images and moods
- Look at a selection of pictures that give strong impressions of mood. Relate the subject of the picture (place, still life, person, event), to its structure, colours, style. *What does it describe? How does it make you feel? What colours do you like and why?*
 - Play the children music that describes an event, scene, person or animal, eg Central Park in the dark by Charles Ives, On hearing the first cuckoo in spring by Delius, Albatross by Fleetwood Mac, Morning from Peer Gynt by Grieg.
 - Before telling the children the title or theme of the music, ask them to listen to it and talk about it. *What does it make you think about? Does it make pictures in your head? How does it make you feel?*
 - Tell the children the titles of the music they have heard and then ask them to identify specific musical elements and discuss their effectiveness, eg the calm swaying melody of Morning in Peer Gynt, the repetition of the bass line in Albatross.

- identify descriptive features in art and music
- analyse and comment on how sounds are used to create different moods

- You may wish to consider the strong colours and shapes of Gauguin, the gloomy colours of Goya, the effects of sun on water in Monet, the fun in Hockney, the drama of Turner, and so on.
- Encourage different responses and make sure the children are aware that music and pictures can evoke different reactions in different people. *Is there any music that makes everyone feel the same and if so, why?*
- There is an important step from literal use of sounds, eg heavy sounds for an elephant (unit 9), to more abstract use of sounds to describe a mood or feeling. Encourage the children to consider, and apply, the more abstract use of sounds. Some children will need more help than others to make this step.

EXPLORATION: HOW CAN WE USE SOUNDS TO CREATE A PICTURE OR MOOD?

- to relate sounds to visual images
 - to select appropriate instruments
- Choose a picture that allows scope for aural interpretation, eg The fighting Temeraire by Turner, pictures by Jackson Pollock, Bridget Riley and Mondrian. Talk about it with the children and brainstorm descriptive words and phrases – write them down for everyone to see. Tell the children they are going to try to paint the picture in sound. *Which instruments would effectively match the mood and subject of the picture?*
 - Before actually playing the instruments, ask the children to try to remember what they sound like (internalisation) and encourage the children to justify their choice, eg *I think a quiet cymbal roll would be good for smoke because it sounds soft and billowing.*
 - Play the suggested instrument and discuss its effectiveness. *Can we adapt the way of playing to make it even more effective?* Experiment with three or four different aspects of the same picture, eg smoke, fire, falling timbers, panic.
 - Ask the children to help you choose a second contrasting picture and treat it in the same way.

- select instruments and create sounds to describe visual images
- choose instruments on the basis of internalised sounds
- analyse and comment on the effectiveness of the sounds and instruments selected

- Imagining sounds in the head before experimenting is another important aspect of musical development. This should be developed throughout key stage 2. The aim should be to develop an internal sound vocabulary that they can use when selecting sounds. The children may find it helpful to have the instruments in front of them. Encourage children to explore different sounds on the same instrument.
- At this stage restrict the use of instruments to one or two instruments per mood/image. However, remember to use voice sounds as well.

- how sounds can be combined to make textures
- Explore the effect of sounds played on their own and played together. *Do the two sounds go well together? Are they similar or contrasting? How loud and fast should each be played? Are they short/ staccato or long/sustained sounds? Regular or random (now and then)? Should they come in/finish at the same time?* Experiment, discuss and modify.
 - Find a picture that evokes a specific mood, eg The scream by Munch, or Starry night by van Gogh. Find sequences of sound to describe the mood. *Which works better – a single sound or a combination of sounds?*

- create textures by combining sounds in different ways

- Some children may find it easy to think about how sounds describe colours. This relationship can be used when talking about the music.

- how mood and emotion can be illustrated in music
- Ask the children to make a collection of experiences/moods/emotions, eg anger, nightmare, sorrow, joy, fear, peace.
 - Listen to Åse’s death in Peer Gynt. *How does it make the listener think about death and sadness?*
 - Divide the class into small groups and ask them to make up sound sequences using one or more instrument to describe each emotion. Ask them to think about pitch, tempo, rhythm, dynamics, timbre, texture. Remind them not to forget to use voices and silence if appropriate.
 - Ask the children to listen to and compare each mood sequence. Modify if appropriate. Play two contrasting pieces one after the other. Think about the overall structure, eg beginning, middle and end, and discuss the order of performance.

- create music that describes two contrasting moods/emotions

- This activity has a direct link to personal and social development.
- Not everyone in the group has to play an instrument. Everyone should, however, be involved in discussion and use voice sounds.

- how pitched sounds can be combined
- Explore combinations or clusters of pitched sounds. Start by putting out all the tuned instruments, eg octave or pentatonic set of chimes, tone bars, hand chimes, plus xylophones, glockenspiels, metallophones, keyboards. Recorder and other instrumental players could work together. To start with the children should work with one instrument each/per pair. Ask the children to play together two notes that are far apart, next to each other, next door but one to each other, etc. Experiment with accidentals, the sharps and the flats (the black notes on a keyboard). *Do you like the effect? What is it like? Is it ‘comfortable’ or ‘uncomfortable’?* Try three notes. The children could make a list of ‘uncomfortable’ and ‘comfortable’ combinations. Another time, experiment with two or more tuned instruments, eg piano and chimes.

- recognise and explore different combinations of pitch sounds

- Remember that these are subjective impressions and that not everyone will have the same ideas.
- The use of three notes greatly extends the variety of different effects.

LEARNING OBJECTIVES

POSSIBLE TEACHING ACTIVITIES

LEARNING OUTCOMES

POINTS TO NOTE

CHILDREN SHOULD LEARN

- how rhythmic sounds can be combined
- Ask the class to explore the use of rhythmic and non-rhythmic sounds to create comfortable or uncomfortable and tense or relaxed (calm) feelings.

CHILDREN

- recognise and explore different combinations of rhythmic and non-rhythmic sounds
- Highlight the difference between rhythmic and non-rhythmic sounds, *eg a sequence of long notes played on a chime bar against a steady pulse (rhythmic), and a series of drum sounds played at random (non-rhythmic).*

BRINGING IT ALL TOGETHER

- to use sounds expressively
- Reinforce the analogy between sound and colour and ask the children in groups of three or four to select a picture and then compose music to describe it. Each child chooses one aspect of the picture to paint in sound, and then selects a colour (instrument). They mix their colours (sounds on different instruments, including the voice) to create a range of textures that are combined to make a complete sound picture. Attention should be given to all the musical elements: timbre, texture, tempo, dynamics, pulse, rhythm and pitch. *How are you using timbre, texture, etc to help to create your sound picture?* Practise and refine.
 - Ask the children to record their sound pictures, developing the symbols used in previous units. Encourage the children to combine sounds and to show when the sounds are combined in their notations. Display the finished scores (notations for several instruments) around the room.
- compose music to describe a picture in groups of two or three
- **Extension activity:** Display the pictures around the room and ask one child to walk around the art exhibition and pause to look at each picture. As he/she stops, the accompanying music should be played. Invite other people to visit your musical art gallery. Write a brochure describing each sound picture and give copies to visitors.
 - Listen to extracts from *Pictures at an exhibition* by Mussorgsky.
 - Help the children to combine sounds so that they are developing the ability to layer sounds.
 - Note the children who create abstract images through subtle combinations of sounds.

EXTENSION AND FUTURE LEARNING

In addition to the examples given in the 'Points to note' section, children could go on to:

- combine instruments and different timbres with greater variety and subtlety
- use sounds in a more structured way, *eg making use of repetition*
- use symbols as a support during the development of ideas
- imagine sounds and discuss possible uses before using instruments
- extend their own composition out of lesson time and perform to the class and other classes
- use their own instruments (where applicable) to add a greater variety of sounds
- identify music that creates different moods and bring some examples to school from home
- record their own performed compositions and use this as a stimulus for a dance
- celebrate their work in this unit by performing mood pieces to other classes. All classes could create their own mood and be brought together through recordings to be played in a school assembly. Each class could nominate a group to represent the class and these then join with other groups to create a school mood composition

When this unit is repeated, the focus will remain the same, that is, exploring sound colours, but the content and the expectations should change. The content is changed easily through the use of different examples, stories and other stimuli that could be used to explore timbre. Expectations are changed by expecting more of the children to achieve the 'most children' and 'some children will have progressed further' statements and by placing greater emphasis on the extension exercises in the 'Points to note' section.

ENRICHMENT

- The class could visit an art gallery, art school or music centre, or attend concerts or invite ensembles to school.
- Visiting ensembles could come into the school and invite children to add sections or additional layers to their performance.
- A composer could start with the same picture and compare their composition with those of the class.



Unit 21 Who knows?

Exploring musical processes

ABOUT THE UNIT

This unit provides an opportunity for children to develop and demonstrate the musical skills, knowledge and understanding achieved in years 5 and 6.

During the unit children will develop an understanding of the process of composing by creating and performing music in response to musical and non-musical stimuli.

WHERE THE UNIT FITS IN

This unit builds on all units designed for key stages 1 and 2. It gives an indication of the level of attainment of pupils in the class. Primary teachers can use the unit at the end of key stage 2 to prepare for music in key stage 3. This unit is repeated as the first unit in the key stage 3 schemes of work.

PRIOR LEARNING

It is helpful if children and teachers have:

- performed rhythmically and with control of pitch
- used sounds descriptively in response to different stimuli
- listened to and performed a wide range of music
- used notations
- developed skills through the activities described in all previous units

VOCABULARY

In this unit children will have an opportunity to use words and phrases related to:

- sounds, *eg pitch, getting higher/lower, duration, longer/shorter, pulse, rhythm, metre, tempo, timbre, texture*
- processes, *eg use of notations, composing, arranging, improvising, performing*
- context, *eg intentions, purpose, venue, occasion*

RESOURCES

Stimulus:

- words
- images
- musical material

Sound sources:

- range of instruments – acoustic, electronic, tuned and untuned

EXPECTATIONS

at the end of this unit

most children will:

create music which reflects given intentions and uses notations as a support for creative work and performance; improvise and maintain their own part with awareness of the whole ensemble; describe and compare different kinds of music using musical vocabulary

some children will not have made so much progress and will:

create and perform music which meets intentions and combines sounds with *some* awareness of the combined effect; recognise how musical elements are combined and used expressively

some children will have progressed further and will:

take the lead in creating and performing and provide suggestion for others; make connections between the different stimuli provided; use a variety of musical devices including melody, rhythms, chords and structures

LEARNING OBJECTIVES

POSSIBLE TEACHING ACTIVITIES

LEARNING OUTCOMES

POINTS TO NOTE

CHILDREN SHOULD LEARN

CHILDREN

INTRODUCTION: HOW DO COMPOSERS BEGIN TO COMPOSE?

- how music is composed from a variety of different stimuli
- Introduce the challenge: In this unit children will compose music using a range of different sounds and musical ideas in response to a problem set by a composer's notebook.
 - Play music that was inspired by different stimuli, eg *the countryside, a commission, a personal experience, a musical 'germ' idea*. Discuss why and how the music was composed. Add information about the background, eg *the society, time and venue*.

- identify different starting points for composing music
- Emphasise that composers take inspiration from a wide range of different ideas, both musical and non-musical. The stimulus for musical material could be a mood or a musical idea. This is a real task reflecting the way many composers work.

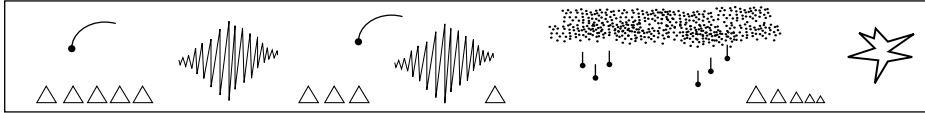
EXPLORATION: WHAT DIFFERENT STARTING POINTS CAN BE USED TO STIMULATE COMPOSITION?

- how sounds can be used descriptively
- Images as a starting point: As a class, explore the use of voice sounds to create different images, eg *windswept hills, eerie space, humming machines/computers*.
 - Ask individual children to suggest other images and demonstrate how voices could be used.
 - Try using instruments. Ask individual children to suggest instruments and how they could be played to describe the images suggested so far.

- use their voices confidently and descriptively in response to given images
 - choose instruments and control a range of sounds
- Identify children who are able to provide suggestions and comment on how the sounds could be improved. Give these children an opportunity to make further suggestions.
 - Display instruments so that children can point to an instrument if they have not met it before.

- how sounds can be described using symbols

- Using a simple score, made up of symbols invented by the children, ask the class to suggest instruments which could play each shape.



Either give each class member an instrument or divide the class into four groups. Let each group perform in turn. Discuss how the performance matched or did not match the symbols. Remember that the voice can be used as an instrument.

- perform using notation as a support
- Encourage the class to analyse the extent to which the performance matched the symbols. Use a variety of symbols. Note those children who identify the small details, eg *when one sound stops as the other starts*.
 - Note those children who recognise how the overlapping sounds should be played.

- about pulse, metre and rhythm

- Rhythmic ideas as a starting point: Set a steady pulse and ask the class to join in clapping on each pulse. Ask the class how they could show that the pulse was grouped into a pattern of four beats.
- Ask the class to clap, tap, tap, tap to a four beat pattern. See if they can change it to a three beat pattern, and then two, and five.
- Add a rhythmic pattern over the pulse pattern. Ask the class to describe what you have done. Invite individual children to provide their own rhythm pattern while the class maintains a steady pulse.

- improvise rhythmic patterns to a steady pulse with awareness of the metre

- Look for the response which demonstrates an understanding of metre, eg *stronger and weaker beats*.
- **Extension activity:** Give the class a notated rhythm pattern and help them to play it together. Develop different parts and identify children to lead each part. Give each leader a non-tuned instrument, eg

1234

♩ ♪ ♩ ♩

1234

♩ ♩ ♩ ♩

1234

♩ ♪ ♩ ♩

1234

♩ ♩ ♩ ♩

- how pitched notes can be organised into a melodic phrase

- Melodic ideas as a starting point: Invite individual children to add a melodic pattern to any of the rhythmic patterns and ask the class to sing back the melodic phrase. Involve as many children as possible.

- create melodic patterns using given notes and rhythm

- By selecting a number of pitched notes as the starting point for this activity, eg *C D E G A*, more children will be encouraged to have a go.

LEARNING OBJECTIVES

POSSIBLE TEACHING ACTIVITIES

LEARNING OUTCOMES

POINTS TO NOTE

CHILDREN SHOULD LEARN

CHILDREN

BRINGING IT ALL TOGETHER: COMPOSING MUSIC TO A GIVEN BRIEF

- to use different starting points to create a composition
- Draw together the activities by reminding the class how music can be created from many different starting points. Ask who can remember the starting points used so far. Ask for other ideas which could have been used.
 - Set the challenge: Give each child the same brief. Let them create the composition individually or in pairs.
 - Before they begin to compose give more information about the context. For example, the ideas jotted down were prepared for a commission to write music for the opening of a television programme. Give details about the programme including the channel, the time it was broadcast, *eg morning, afternoon, early evening, late evening*.
 - Possible brief: Compose 30 to 60 seconds of music to introduce a new programme called *Who knows*. The music should create an atmosphere of mystery and suspense. Tension should build until about two-thirds of the way through the piece, after which it should relax. Either keep to a slow, steady tempo, or make the music get faster towards the middle and then slow down again towards the end. Either use ♩ ♪ ♫ ♬ throughout or change and develop the rhythm. Use D E F A B for the melody and note clusters (chords). Start with one eerie, strange sound and then add further layers. Use voice sounds. The piece should capture the interest of listeners and make them want to watch the programme to find out what it is about.
- compose music individually or in pairs using a range of stimuli and developing their musical ideas into a completed composition
- Many of the activities so far will have given a clear indication of the level of attainment in the class. Some children will demonstrate their attainment through this final activity. It allows them to work on their own and reflect on the lessons.
 - The stimulus sheet could include: rhythmic notation; melodic ideas such as a note pattern; words to describe a mood; indications about tempo, dynamics, texture, structure.

EXTENSION AND FUTURE LEARNING

In addition to the examples given in the 'Points to note' section, children could go on to:

- use other starting points for compositions, *eg words, poetry, pictures*
- collect ideas and starting points for future compositions
- identify purposes and stimuli for compositions heard at different venues and occasions

ENRICHMENT

- Children could contact composers through the internet and find out how and why they compose.
- Children could meet composers and discuss their approaches.
- Children could attend concerts which include a written or spoken background by the composer and respond to the composer after the event, giving views on the music.