

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA  
DALCROZE VE ORFF ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ  
DANS TEMELLİ HAREKET BECERİSİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

**Zeynel TURAN**

Celal Bayar Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden EĞitimi ve Spor Anabilim Dalı

**DOKTORA TEZİ**

olarak hazırlanmıştır.

Danışman

**Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER**

**Manisa- 2014**



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA  
DALCROZE VE ORFF ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ  
DANS TEMELLİ HAREKET BECERİSİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

**Zeynel TURAN**

Celal Bayar Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden EĞitimi Ve Spor Anabilim Dalı

**DOKTORA TEZİ**

olarak hazırlanmıştır.

Danışman:

**Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER**

**Manisa- 2014**

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10049504
Yazar Adı / Soyadı	ZEYNEL TURAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 27323029570
Telefon	5303282090
E-Posta	zeynelturan73@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Dalcroze ve Orff Öğretim Yaklaşımlarının Dans Temelli Hareket Becerisi Geliştirmeye Etkisi
Tezin Tercümesi	The effect of application of teaching approach of Dalcroze and Orff'in developing dancing skills of prospective physsical education teachers on basic dance education
Konu	Müzik = Music ; Spor = Sports ; Bale ve Dans = Ballet and Dance
Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2014
Sayfa	173
Tez Danışmanları	PROF. DR. HATİCE ÇAMLIYER 39034648490
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Dalcroze=Dalcroze, Orff=Orff, Dans Eğitimi=Dance Education, Ritim Eğitimi=Rhythm Education, Müzik Eğitimi=Music Education, Temel Hareket Eğitimi=Basic Movement Education, Beden Eğitimi Öğretmen Adayları=Prospective Physical Education Teacher
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 09.09.2017 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

09.09.2014

İmza: Zeynel Turan

Z.T.

**DOKTORA TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı DOKTORA öğrencisi Zeynel TURAN'ın DOKTORA tezi olarak hazırladığı “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Dalcroze ve Orff Öğretim Yaklaşımlarının Dans Temelli Hareket Becerisi Geliştirmeye Etkisi**” başlıklı bu çalışma, jürimizce Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek “ KABUL” kararı verilmiştir. 27/08/2014

Jüri Üyesi:

İmza

Prof.Dr.Hatice ÇAMLIYER (Tez Danışmanı)



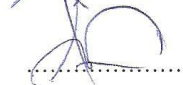
Doç.Dr.Ömer Barbaros ÜNLÜ(Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi)



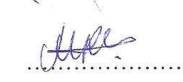
Yrd.Doç.Dr. Hüseyin ÇAMLIYER (Celal Bayar Öğretim Üyesi)



Yrd.Doç.Dr. Füsun AŞKAR (Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi)



Yrd.Doç.Dr. Mümine SOYTÜRK (Celal Bayar Öğretim Üyesi)



Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../.....  
tarih ve..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

**Prof. Dr. İbrahim TUĞLU**  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerisini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanmasının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitimine olan etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinliklerine ilişkin düşünceleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri ve gelecekte mesleki hayatlarında hangi öğretim yaklaşımı kullanmayı düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenmiş bu amaçlar doğrultusunda, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümünün 2. sınıfında öğrenime devam eden toplamda 67 öğrenci arasından 22 deney, 22 kontrol olmak üzere toplam 44 denek ile çalışma yürütülmüştür.

Çalışmada, Nicel veri toplama tekniklerinden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler, Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Verilerin analizinde “İlişkisiz Örneklem Mann Whitney U-testi” ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca, Nitel veri toplama tekniklerinden Odak Grup Tekniği ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma 3 haftalık uyum aşamasından sonra, 10 hafta süreyle haftada iki gün birer ders saati olarak uygulanmıştır. On haftalık uygulama sürecince deney grubuna dans temel hareket becerileri, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımları ile öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı dans temel hareket becerileri, sunuşa dayalı gösterip yaptırma yöntemi ile öğretilmiştir.

Nicel verilerin analizinin yapılabilmesi amacıyla, Türkiye Halk Oyunları Federasyonu, Türkiye Üniversite Sporları Federasyonu Halk Oyunları Değerlendirme Formu ve Türkiye Dans Federasyonunun yarışma değerlendirme kriterleri esas alınarak, gözlemci grubu ile bir ön çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda uygulamaya katılan gruplarda oluşacak farklılıkların değerlendirilmesi için “Temel Hareket Becerilerini Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Nitel verileri ise çalışma sonunda

gönüllü öğrenciler ile Odak Grup Görüşmesi yapılmış (60 dk), görüşme sonunda nitel veriler elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının toplam ortalamalarına göre ( $p= ,318$ ), çalışmaya katılan tüm beden eğitimi öğretmen adaylarının, temel hareket performans değerlerinin benzer olduğu görülmektedir. Her iki grubunda birbirine yakın bulunan değerlerinin, araştırmaya katılan grupların ritimle hareket becerilerinin eşit düzeyde olduğu ve oluşturulan grupların, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliğini artırdığı söylenebilir. Bu sonuçların alınmasında, test uygulamasından önceki dönemde öğrencilerin aynı okulda aynı dersleri alması, benzer aktivitelere katılması ve okul ortamlarının benzer olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının sontest verilerine göre ( $p= ,001$ ), beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre, görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adayları dans öğrenmede ritim, müzik ve temel hareket eğitiminin etkili olduğunu, dans serisinde kullanılan müzikleri daha sonra dinleyerek hareketleri tekrar hatırladıkları konusunda ortak fikir belirtmişlerdir. Dans eğitiminde müziğin, hatırlamada kolaylık sağlayıcı özelliğinin yanında, müziği dinlerken, çalışmalarda uyguladıkları hareketleri zihinlerinde yeniden canlandırma yoluyla zihinsel tekrar edebilmenin, kalıcı öğrenmeyi de etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Görüşmeye katılan deney ve kontrol grubu üyeleri, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha kolay öğrenme ortamı sağladığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programının, performansı artırıcı etkisi, motivasyonu sağlayıcı, yaratıcılığı geliştirici, hatırlamaya olumlu etkisi ve dans öğrenmede kolaylık sağlaması açısından, gelecekte mesleki hayatlarında kullanacakları yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff ğretim yaklaşımları, Sunuş Yoluyla ğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Dalcroze, Orff, Dans Eğitimi, Ritim Eğitimi, Müzik Eğitimi, Temel Hareket Eğitimi, Beden Eğitimi ğretmen Adayları



## SUMMARY

The effect of application of teaching approach of Dalcroze and Orff in developing dancing skills of prospective physical education teachers on basic dance education in accordance with the expository teaching approach (making students do it by demonstrating) was analyzed in this study. Moreover, opinions of the participants about learning activities and ideas regarding to by which teaching method they can learn more easily and which teaching approach they will use in their future professional lives were determined. The study was conducted with total 44 subjects as 22 of them were experimental and 22 of them were control group among 67 students carrying on the education at grade 2 of Manisa Celal Bayar University department of teaching of school of physical education sports in line with the specified aims.

Pretest-post-test control group pattern, one of the quantitative data collection techniques, was used in the study. Data obtained were analyzed by Shapiro-Wilk test and it was observed that data displayed normal distribution ( $p < 0,05$ ). Unrelated sample Mann Whitney U-test and Wilcoxon Signed-Rank test was used for analyzing data. Focus group technique and semi-structured interview questions two of qualitative data collection techniques were used in the study. Data obtained were analyzed by descriptive analysis. The study was conducted twice a week for one class hour for 10 weeks following 3-week adaptation stage. Dance basic movement skills were taught to experimental group with Dalcroze and Orff teaching methods during ten-week practice process. The same dance basic movement skills were taught to control group with the method of demonstrating based on presentation and making them do it.

To analyze the quantitative data, Turkish folk dances federation, Turkish University sports federation folk dances evaluation form and competition evaluation criteria of Turkish dance federation were considered and a pre-study was carried out with an observer group. "Evaluation form for basic movement skills" was prepared to assess differences among groups participating in the practice in the end of the study conducted. Focus group interview was carried out with voluntary students in the end of the study (60 min) and qualitative data were obtained.

It is seen that basic movement performance values of all prospective physical education teachers participating in the study are similar by the total averages of pretest scores of experimental and control groups ( $p=,318$ ). It can be said that close values of both groups express that skills of movement by rhythm of participants are equal and groups increase reliability and validity of the study. It is supposed that taking the similar classes of the students in previous period at the same school in test and participating in the similar activities and similar school environments have effects on these results. According to post-test data of the experimental and control group ( $p=, 001$ ), implementation of Dalcroze and Orff teaching approaches for improving dancing skills of prospective physical education teachers shows significant difference statistically for experimental group in terms of basic dance education in accordance with the expository teaching approach (making students do it by demonstrating).

Based on the qualitative data obtained in the study, prospective physical education teacher participating in the interview expressed a common idea that rhythm, music and basic movement education are effective and they remember the movement again when they listen to the music used in the dance series. In addition to the property of music making recalling easier in dance education, it was concluded that mental repeating via re-envisaging movement in their minds while listening to the music might affect permanent learning. Members of experimental and control group participating interview expressed a common idea that curriculum prepared in accordance with Dalcroze and Orff teaching approaches provided easier learning environment in terms of their own learning experiences. Moreover, they expressed the common idea that they would use curriculum prepared based on Dalcroze and Orff teaching approaches in their future professional life since it had the effect of increasing performance, ensuring motivation, developing creativeness and had positive effect on remembering and making learning to dance easier.

As a result, it was concluded that Dalcroze and Orff teaching approaches were more effective than expository teaching approach (making students do it by demonstrating) for developing dance skills of prospective physical education teachers in basic dance education.

**Keywords:** Dalcroze, Orff, Dance Education, Rhythm Education, Music Education, Basic Movement Education, Dance Basic Movement Skills, Prospective Physical EducationTeacher

## TEŞEKKÜR

Doktora eğitimime başlamamda beni destekleyerek hep arkamda olan, konu seçiminden araştırma yazım aşamasına kadar beni teşvik eden ve destekleyen hocam, tez danışmanım ve çok saygı duyduğum bilim insanı, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Sayın, Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tecrübesi ile araştırmanın niteliğini artırıcı birçok ipucu vererek beni yönlendiren ve yol göstericiliği ile bana destek veren hocam Yrd. Doç. Dr Hüseyin ÇAMLIYER' e teşekkür ederim. Araştırmanın yürütülmesi esnasında tecrübeleriyle bana yön veren değerli arkadaşlarım, Yrd. Doç. Dr Mümine SOYTÜRK ve Doç. Dr. Ö. Barbaros ÜNLÜ' ye teşekkür ederim. Niteliksel araştırma yöntemleri hakkında bilgisini esirgemeyen ve her sıkıştığımda yardımına koşan değerli hocam Prof. Dr. Pınar ERBAY DÜNDAR' a teşekkür ederim. Çalışmanın değerlendirilmesi sırasında özel zamanlarını ayırarak bana yardımcı olan Prof. Dr. Metin SAYIN, Öğr. Gör. Gürkan ER, Arş. Gör. Fusun KÖSE ve Okutman Harun BAKİ' ye teşekkür ederim.

Çalışma sırasında verdiği güven, emek, gösterdiği sabır ve sevgisinden dolayı eşim Asuman TURAN' a teşekkür ederim. Desteklerinden dolayı aileme teşekkür ederim.

Bu eseri görmeyi çok istediği halde göremeyen güzel annem Üskel TURAN' a teşekkür ederim.

**Zeynel TURAN**

**27 Temmuz 2014**

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
SUMMARY .....	vi
TEŞEKKÜR .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xviii
<b>1.GİRİŞ .....</b>	<b>18</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	22
1.2. Araştırmanın Önemi .....	22
1.3. Araştırmanın Hipotezi ve Problem Cümleleri .....	24
1.3.1. Araştırmanın Hipotezi .....	24
1.3.2. Araştırmanın Problem Cümleleri .....	24
1.4. Sayıtlar .....	26
1.5. Sınırlılıklar .....	26
1.6. Tanımlar .....	27
<b>2. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>29</b>
2.1. Dans .....	29
2.1.1. Dansın Tarihsel ve Kültürel Boyutu .....	29
2.1.2. Dans, Sosyalleşme ve Spor .....	30
2.1.3. Dansa İlişkin Tanımlamalar .....	32
2.3. Dansı Eğitiminde Temel Hareket Becerilerinin Sınıflandırılması .....	35

2.2.1. Beceri.....	36
2.2. Temel Hareket Becerileri.....	38
2.2.2. Lokomotor Beceriler .....	39
2.2.3. Non-lokomotor (Stabil) Beceriler .....	40
2.2.4. Manipülatif Beceriler.....	42
2.3. Dansı Oluşturan Unsurlar .....	42
2.3.1. Beden Farkındalığı.....	43
2.3.2. Alan Farkındalığı .....	45
2.3.3. Zaman Farkındalığı .....	47
2.3.4. Çaba, Güç Farkındalığı .....	48
2.3.5. İlişkilendirme Farkındalığı .....	50
2.4. Ritim ve Hareket İlişkisi .....	51
2.4.1. Ritmik Hareket ve Dans Kalıpları Oluşturma.....	54
2.4.2.Öğrenme .....	60
2.4.3.Öğrenme Kuramları.....	61
2.4.3.1. Davranışçı Yaklaşım.....	63
2.4.3.2. Bilişsel Yaklaşım.....	64
2.4.3. Motor Öğrenme.....	67
2.4.4. Müzik ve Ritim Eğitiminin Dans Öğrenmeye Etkisi.....	71
2.5. Dans Eğitiminde Kullanılan Geleneksel Öğretim Yöntemleri.....	74
2.5.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri .....	75
2.5.2. Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	78
2.5.3. Komut Yöntemi .....	80
2.5.4. AnlatmaYöntemi .....	82

<b>2.6. Dans Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Müzik Eğitimi Yaklaşımları.....</b>	<b>84</b>
<b>2.6.1. Emile Jaques-Dalcroze Eurhythmics Yaklaşımı.....</b>	<b>84</b>
2.6.1.1. Eurhythmics .....	87
2.6.1.2. Kulak Eğitimi (Solfej ve Ritmik Solfej) .....	90
2.6.1.3. Doğaçlama .....	91
<b>2.6.2. Carl Orff Schulwerk Yaklaşımı.....</b>	<b>94</b>
2.6.2.1. Elementer Müzik.....	95
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEMLER .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.Çalışma Grubu .....</b>	<b>101</b>
<b>3.3. Evren ve örneklem .....</b>	<b>104</b>
<b>3.4. Veri Toplama Araç ve Yöntemleri .....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.1. Nicel Veriler .....</b>	<b>104</b>
3.4.1.1. Ritmik Hareket Becerileri Skalası.....	104
3.4.1.2. Ritmik Hareket Becerilerini Değerlendire Formu.....	104
3.4.1.3. Kişisel Bilgi Formu .....	105
<b>3.4.2. Nitel Veriler.....</b>	<b>106</b>
3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi.....	106
3.4.2.2. Video Kaydı .....	106
<b>3.5. Araştırmanın Yürütülme Süreçleri .....</b>	<b>107</b>
<b>3.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Ders Planları .....</b>	<b>107</b>
3.5.1.2. Ders Planlarının Uygulanmasında Ölçüt Alınan Standartlar.	108
<b>3.5.2. Gözlemci Grubunun Nitelikleri .....</b>	<b>108</b>

3.5.3. Gözlemci Grubunun Değerlendirme Düzeylerinin Belirlenmesi .....	109
3.5.4. Öntest-Sontest.....	111
3.5.4.1. Öntest.....	111
3.5.4.2. Sontest.....	112
3.6. Araştırmanın Rolü ve Duruu .....	112
3.7. Verilerin İstatistiksel Analizi .....	113
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>114</b>
<b>4.1. Nicel bulgular ve Yorumları .....</b>	<b>114</b>
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi .....	114
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi .....	117
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi .....	119
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi.....	120
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi .....	122
<b>4.2. Nitel Bulgular ve Yorumları .....</b>	<b>123</b>
4.2.1. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	124
4.2.1.1. Kontrol Grubu Bulguları .....	124
4.2.1.2. Deney Grubu Bulguları .....	127
4.2.2. Yedinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	130
4.2.2.1. Kontrol Grubu Bulguları .....	130
4.2.2.2. Deney Grubu Bulguları .....	133
<b>4.3. Araştırmacının Bulgulara İlişkin Yorumları .....</b>	<b>135</b>
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>138</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>153</b>
<b>6.1. Sonuç .....</b>	<b>153</b>



6.2. Öneriler .....	154
7. KAYNAKLAR DİZİNİ .....	155
EKLER .....	170
ÖZGEÇMİŞ .....	173

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</b>	103
<b>Tablo 2: Katılımcıların Yaş Ortalamaları .....</b>	103
<b>Tablo 3: Çalışmayı Değerlendiren Gözlemciler Arası Öntest Korelasyon.....</b>	110
<b>Tablo 4: Çalışmayı Değerlendiren Gözlemciler Arası Sontest Korelasyon .....</b>	110
<b>Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması .....</b>	114
<b>Tablo 6: Kontrol ve Deney Grubunun Sontest Puanlarının Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması .....</b>	115
<b>Tablo 7: Kontrol Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi İle Karşılaştırılması.....</b>	116
<b>Tablo 8: Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi İle Karşılaştırılması.....</b>	116
<b>Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Erkeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....</b>	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<b>Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Kadınların Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....</b>	118
<b>Tablo 11: Grupların Hareket Algılama, Ritim ve Müzikle uyumları açısından öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması.....</b>	120
<b>Tablo 12: Grupların koordinatif gelişimleri açısından öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması.....</b>	121
<b>Tablo 13: Grupların Estetik Gelişimleri Açısından ön ve son test ortalamalarının karşılaştırılması.....</b>	122
<b>Tablo 14: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....</b>	124
<b>Tablo 15: Kontrol grubu katılımcılarının soru 1'e verdikleri cevaplar .....</b>	125

Tablo 16: <b>Deney grubu katılımcılarının soru 1'e verdikleri cevaplar</b> .....	128
Tablo 17: <b>Kontrol grubu katılımcılarının soru 2'ye verdikleri cevaplar</b> .....	131
Tablo 18: <b>Deney grubu katılımcılarının soru 2'ye verdikleri cevaplar</b> .....	133

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Temel Hareket Becerilerine Yönelik Kavramlar.....	35
Şekil 2: Hareketi Oluşturan Unsurlar.....	40
Şekil 3: Gagne'nin Bilgiyi İşleme Şeması.....	63

## KISALTMALAR DİZİNİ

$\bar{x}$	: Ortalama
%	: Yüzde
<b>BESYO</b>	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
<b>n</b>	: Araştırma Grubu Sayısı
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>SO</b>	: Sıra Ortalaması
<b>ST</b>	: Standart Toplamı

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu var oluşundan bu yana duygu ve düşüncelerinin, bir çeşit anlatım aracı olarak dans etmiştir. Günümüzde de temel kültür değerlerinden biri olan dansa bilimsel bir değer yükleyebilmek ve hak ettiği konuma ulaşabilmesini sağlamak için alanla ilgili bilim adamları, sınırlı da olsa çalışmalar yapmaktadırlar.

Başlangıçtan günümüze kadar geçen tarihsel süreçte dans ve işlevleri gelişerek çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuş, dansın, eğitimdeki rolü giderek önem kazanmış ve toplumun yapısına katkıları büyük ölçüde ortaya çıkmıştır. Danstaki ilerlemeler ve işlevsel zenginleşme bu sanat dalının belirli bir standarda oturtulması doğrultusunda alanla ilgili araştırmacıları zorlamaktadır. Dansla ilgili eğitim dünyanın çeşitli ülkelerinde, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yerini almış ve dans eğitimine yönelik çeşitli yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır (Aktaş, 1999).

Dansta etkili bir öğretim için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılması gereği, tezimizin odak noktasını oluşturmaktadır. Dansla ilgili alandaki literatür bilgilerinden de yararlanarak, dans öğretiminde bilimselliğe ilişkin sürecin ve bu süreç içindeki aşamaların uygulanması ve yaygınlaştırılması açısından önemlidir.

Dans, beden eğitimi müfredatında, halk dansı, yaratıcı dans, sosyal danslar, hareket eğitimi, ritim eğitimi gibi birçok formda görülmektedir. Beden eğitimi müfredatında öğretilen hareket çeşitlerinin yanı sıra, hareket etmenin farklı bir yoludur. Birçok öğretmen bu formlara aşinadır ve bir kısmını ya da hepsini programlarının içinde bulundururlar. Dans öğretimini, müfredatın içine almak, çocuklara, gelişimsel olarak uygun dans tecrübelerini kazanma şansını sağlamak demektir (Purcell, 1994, s: 4).

Aldemir (2010: 92) çalışmasında “beden eğitimi ve spor derslerinde, bireylerin hareket eğitiminde dans etkinliklerinin faydaları açık olarak ortaya konulmaktadır” şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Hareket eğitimini dans eğitimi ile desteklemek, bu tarz yöntem ve tekniklerden yararlanmak bu eğitim programını uygulanan eğitim kurumlarında fiziksel gelişim özellikleri ve motor becerilerin uygulanabilirliği, eğitim almayan okullara oranla oldukça yüksek bulunmuştur. Bu da demek oluyor ki dans

eğitimi fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimi doğrudan olumlu etkilemektedir” yorumunda bulunmuştur.

Dans dersleri bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal alanlarda gelişimlerine etki edebileceği gibi, serbest zamanın değerlendirilmesi konusunda da bir dans kültürü oluşturmalarını sağlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, dans öğretmenin eğitim ve öğretimde çok önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğreticinin dans konusunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşması, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel gelişimi ile bu süreçte oluşan değişimlerini, ayrıca motorsal yapı ve motorsal özelliklerini de bilmesi gerekmektedir. Bu aşamadaki yaklaşımlar, öğretim yaptığımız kişilerde bütünsel gelişimi sağlayacak ve uygulamalarda başarılı sonuçlar getirebilecektir.

Eğitim, Demirel (2012: 2) tarafından, “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir”, şeklinde tanımlanmıştır. Ertürk (1972) ise “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirmektir” demektedir. Oğuzkan (1981), “eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışlarında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerine yardım etme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (Gül, 2004). Fidan (2012: 4) ise, “Eğitim en genel anlamıyla insanların belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır” şeklinde tanımlamıştır. Bruner’e göre “öğretim, öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir” Açıkgöz (2009: 14), Mouly (1973) “öğrenci gelişimini teşvik etmek stratejileri” olarak, Glaser (1976) “ öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”dir şeklinde yorumlamışlardır. Fidan (2012: 10) ise “öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla yapılan, planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretim faaliyetleridir” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrenmeyi, Usta (2008: 8) “çevresel etkileşim aracılığıyla bireyin, kendi yaşantısı yoluyla kendi davranış değişikliğini meydana getirdiği ve bunun düşünce, duyuş, tutum ve inançlarını etkilediğini göstermektedir” şeklinde yorumlamıştır.

Aydın (1999) öğrenmeyi “ yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimler” olarak tanımlamaktadır. Bir başka yönden, Binbaşıoğlu (1991)

“bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla davranışlarında değişiklik oluşturması süreci” olarak tanımlamaktadır (Duman, 2012: 46’dan alıntı). Fidan (2010: 10) “yaşantı ürünü, bireyde kalıcı izli davranış değişikliği” şeklinde yorumlamıştır. Demirhan (2006: 218), “bilişsel alan öğrenmeleri zihinsel; duyuşsal alan öğrenmeleri ilgi, tutum; devinişsel alan öğrenmeleri ise beceri öğrenimi” olarak belirtmiştir.

Yukarıda sözü edilen eğitim-öğretim-öğrenme ilişkilerinden yola çıkarak, denilebilir ki, dans ve öğrenme ilişkisi, diğer motor öğrenmelerde olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan ele alınabilir.

Bütün öğrenmeler beyin temelli öğrenmelerdir. Beyin ve Dans ilişkisi aynı zamanda beyin ve ritim, müzik, temel vücut hareketleri ilişkisi anlamına da gelmektedir. Beyin ve ritim, müzik, temel vücut hareketleri ilişkisi psikomotor öğrenmelerin öncelikle beyinsel bir faaliyet olduğu ile ilgili bir ilişkidir. Sonuç olarak psikomotor öğrenmeler beyin merkezli kassal çıktılardır (Topkaya, 2011, s: 48). Araştırmalar ritmik algılama ve fiziksel beceriler arasındaki ilişkinin müziğin çevreyi algılamada ve motor becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Erdal, 2005). Black ve Moore (1997, s:20), bu iki tür uyararı beynimizin kaynaştırarak değerlendirdiğini, ancak erken yaşlardan itibaren dikkatin, dışarıdan alınan seslere verildiğini, kas sistemimizin gönderdiği ve bizi harekete geçirecek uyarıların ise bastırıldığını belirtmiştir. Eurhythmics çalışmaları bu iki tür uyarana verilen dikkati dengelemekte ve böylece algılama, dikkat kurma, bellekte tutma ve harekete geçme gibi sonraki eylem aşamalarının sağlıklı yürütülmesini sağlamaktadır. Bu yüzden Eurhythmics çalışmalarının ilk ayağını en temel nokta olan duyumsamanın geliştirilmesi oluşturmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi Eurhythmics’teki ritim olgusu, zihin ve beden arasındaki dengenin sağlanması ve korunması anlamına gelmektedir (Özmentaş, 2007).

Dalcroze Eurhythmics ve Orff Schulwerk öğretim yaklaşımları; herhangi bir derste olduğu gibi, ezberlenmiş bilgiyi tekrar etmek yerine, yeni kavramları anlamaya çalışma, doğaçlamalar ve temel hareketler yoluyla kişinin müziği, ritmi ve kendi bedenini algılaması yönünde çalışmaları kapsamaktadır. Doğaçlama çalışmalarının, bu anlamda



algılamayı da geliştireceği düşünülebilir. Doğaçlama çalışmaları sayesinde gelişen algılama, kişinin ritmik hareket becerisi gelişiminde çok önemlidir denebilir.

Öğrencilerin ritim bilgileri, ritime beden ile uyum gösterme becerileri ve bu sayede oluşan özgüven gelişimleri açısından bu öğretim yöntemleri çok önemlidir. Kuru (2009) yaptığı çalışmada, “öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersi alıp-almama değişkenine göre problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, beden eğitimi ve spor yüksek okulunda ritim eğitimi ve dans derslerinde öğrencilerin hazırladıkları gösterilerle kendilerini geliştirdikleri, yeni bir şey ortaya koymanın kendilerine olan güvenlerinin arttırdığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği” sonucuna ulaşmıştır.

Dalcroze (Eurhythmics) ve Orff (Schulwerk) öğretim yaklaşımları ile hazırlanmış bir öğretim programının, diğer dans öğretim yöntemleri (geleneksel) ve genel öğretim yöntemleriyle (Benzetme Yöntemi, Gösterme Yaptırma Yöntemi, Anlatma Yöntemi) ile birleştirerek uygulanmasıyla, daha etkin ve daha işlevsel dans dersleri işlenebileceği söylenebilir.

Bu çalışmalarda beynin holistik bir gelişme göstereceği öngörülerek, öğrenmenin kalıcı olacağı düşünülebilir. Böylelikle, öğrenciler, dansın temel ögesi olan ritim ve hareketi birleştirerek, vücut farkındalıklarını daha fazla arttırmış, dans temelli ritmik hareket öğrenme sürecini hızlandırmış ve birleştirmiş olacaklardır. Bu konuyu destekler nitelikteki çalışmasıyla Yapıcı (2008), “Beynin sol yarı küresi sözel, matematiksel, mantıksal bilgiyi işlemek için, sağ yarıküresi de algısal, dikkat çekici, uzaysal, bütüncü, artistik bilgiyi işlemek için daha uygundur. Ayrıca her bir yarıkürede aksonların birbirine bağlanma zenginliği öğrenmeyi zenginleştiren en güçlü etkendir” şeklinde bir yorumda bulunmuştur.

Üniversitelerdeki, ritim eğitimi ve dans becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları içeren derslerin yer aldığı Fakülte ve Yüksekokulların öğretim programı ölçütlerine uyabilecek, yukarıda belirtilen bu öğretim yaklaşımlarının kullanılması, nitelikli dans öğrencileri yetiştirilebilmesi adına önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma bize aynı zamanda, eğitimde zaman kazanma, amaca etkili, kalıcı ve ekonomik bir şekilde ulaşma gibi katkılar sayılabılır.

Bu araştırma, Beden Eğitimi, Dans, Müzik, Ritim eğitimi gibi branşlarda öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında, özellikle Dans Temelli Hareket becerilerinin kazanılmasında, hareketin ritmi ve eğitimi ile ilgili etkinliklerin azlığından yola çıkarak bu alandaki eksikliğin giderilebilmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, Dans Temelli Hareket Kalıpları Oluşturmada ve Ritimle Hareket Becerileri Geliştirmede, Dalcroze Eurhythmic ve Orff Schulwerk uygulamasının önemi üzerinde durulacaktır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerisini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitime etkisinin karşılaştırılmasıdır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Temel Hareket ve Ritim eğitiminin, okulöncesi dönemdeki önemi hakkında yapılan çalışmaların yoğunluğu göz önüne alındığında, üniversite düzeyindeki eğitimde uygulanacak yöntemleri vurgulayan çalışmaların sayıca yok denecek kadar az olması bu durumu incelemeyi değer kılmaktadır.

Gerek uygulamalı, gerekse gözleme dayalı yapılan birçok çalışmada, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve üniversitelerin öğretmen yetiştiren ilgili bölümlerindeki Temel Hareket ve Ritim eğitiminin önemi vurgulanmış, ancak Ritimle Hareket becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili sunulan bir model çalışmasına rastlanılamamıştır.

Dalcroze ve Orff temelli öğretimin diğer dans öğretim yöntemleri (geleneksel) ve genel öğretim yöntemleriyle (Benzetme Yöntemi, Gösterme Yaptırma Yöntemi, Anlatma Yöntemi) birlikte uygulanmasına yönelik çalışmaların planlanması ve uygulanmasıyla, daha etkin ve daha işlevsel dans dersleri işlenebileceği söylenebilir.

Dans derslerinde, beden farkındalığı edinen öğrenciler, hareketlerini kontrol ederek, bedenleri ile ilgili daha fazla bilgi ve beceri elde edebilirler. Öğrenciler bedenlerini fonksiyonel amaçlar için nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgilendikleri gibi, duygularını ifade etmeyi ve fikirlerini başkalarına iletme konusunda da deneyim sahibi olabilirler. Burada amaç, bir fikir, düşünce veya duygunun, daha iyi bir yorumuna imkân sağlayabilmektir.

Özetle, bu çalışma Dalcroze ve Orff temelli öğretimin, diğer dans öğretim yöntemlerine kıyasla, öğrenmenin kalıcılığı, öğrenilen bilgilerin kalitesi ve bireylerin üzerindeki psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik etkilerinin daha olumlu sonuçlar ortaya koyabileceği öngörüsünden yola çıkılarak planlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın dans ve spor bilim alanlarına multi disiplinler bir yaklaşımla önemli oranda bilgi, uygulama anlamında bilimsel bir platformda hizmet etmesi düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Hipotez ve Problem Cümleleri**

#### **1.3.1. Araştırmanın Hipotezi**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitiminde daha etkilidir.

#### **1.3.2. Araştırmanın Problem Cümleleri**

Çalışmaya yönelik olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur. Bu çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1- Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Beceri Gelişiminde, deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmasını sağlamış mıdır?

- 2- Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sonucunda, deneklerin temel dans eğitimindeki gelişimleri gruplar arası cinsiyetlere göre fark oluşmasını sağlamış mıdır?
- 3- Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde hareket algılama, ritim ve müzikle uyumları açısından fark var mıdır?
- 4- Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde koordinatif becerilerinin gelişimi açısından fark var mıdır?
- 5- Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde estetik gelişimleri açısından fark var mıdır?
- 6- Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları ile Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sürecinde, katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri nelerdir?
- 7- Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları ile Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sürecinde, gelecekte mesleki hayatlarında hangi öğretim yaklaşımı kullanmayı düşünmektedirler?

#### 1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir;

- 1- Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler fiziksel hazırbulunuşluk düzeyleri aynıdır.
2. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler bu araştırmanın uygulama kapsamındaki etkileri dışındaki tüm diğer öğrenme etkileri benzer veya eşit düzeydedir.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler, birinci sınıfta bir yarı dönem müzik, ritim eğitimi ve dans ile genel cimnastik dersleri aldıklarından dolayı, katılımcılar asgari düzeyde müzik, ritim, dans ve temel hareket eğitimi almışlardır.
4. Test uygulaması sırasında tüm denekler temel dans hareket becerilerini sergilemede gerçek performanslarını göstermişlerdir.
5. Tüm katılımcılar eşit koşullarda testlere alınmışlardır.
6. Öğretmen, grup iletişim ve etkileşimlerinde tutum ve tavırlar açısından her iki gruba da aynı yaklaşımı sergilemiştir.
7. Gözlemciler, alanlarında uzman kişilerdir ve değerlendirmelerde gereken hassasiyeti göstermişlerdir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- 1- Bu çalışma, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğretmenlik bölümü 2. sınıfı ile sınırlandırılmıştır.
- 2- Araştırma kapsamındaki şube sayıları göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğrenci sayısının azlığı ve bunların bir kısmının milli takım sporcuları olmaları nedeniyle yarışmalarda bulunmaları ve ard arda dört derse katılamayışından kaynaklı, son test değerlendirmesi dışında tutulmuşlardır. Bu durum, araştırmanın başlangıcında eşit oranda olan cinsiyet durumunu, çalışma sonunda erkek sayılarına göre, kadın denek sayısını düşürecek şekilde etkilemiştir.
- 3- Bu araştırma, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki 6 saatlik karşılıklı uyum süreci ve 20 saatlik deney süresi ile sınırlıdır.

4- Bu araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı bilgiler ile sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Eurhythmics:** Bu terim Emile-Henri Jaques (Dalcroze 1865-1950) tarafından ortaya atılmıştır ve günümüzde çoğunlukla yaklaşımın bütünü anlatmak için kullanılsa da, aslında yaklaşımı oluşturan üç temel ilkedden sadece bir tanesini ifade eder. Choksy'e göre, "Dalcroze Eurhythmics" müzikteki temel ögenin ritim olduğuna ve bütün müzikal ritimlerin de insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu varsayımına dayanan, aynı zamanda, hareketin uygulanmasında uzay, mekan, zaman, yön, seviye ve şekil kavramlarını öğreten bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır (Toksoy, 2005; Dale, 1993; Ping ve Wang, 2008)

**Orff-Schulwerk:** Besteci ve eğitimci Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilen bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım içerisinde müzik, ritmik çalışmalar, hareket ve dans, görsel öğeler, sözlü ve sözsüz şarkılar ve dile ait öğeler ile birlikte kullanılmakta ve çocuğun tüm gelişim alanlarını (zihinsel, bedensel, dil, iletişim, sosyal vb.) destekleyen bir araç olarak düşünülmektedir.(Eren ve diğerleri, 2013)

**Lokomotor:** Lokomotor basitçe yürüyerek (yer değiştirerek) yapılan hareketlere denir. Burada vücudun bir yerden bir yere taşınması veya yürütülmesi şart değildir, yürüme yerine sayarak da yapılabilir. Ancak, dans ederken, genellikle vücut bulunduğu yerden başka bir yere yürütülmektedir (Aktaş, 1999, s: 42). Ayrıca, vücudun yüzeyde bulunan sabit bir noktaya göre yer değişikliğini içeren hareketlerini de kapsar (Kale, 2008, s: 20). Örneği, yürüme, koşma, galop vb.

**Non-lokomotor (Stabil):** Nonlokomotor ise içerisinde yürüme olmadan yapılan hareketlerdir. Bu durumda da vücudun aynı yerde kalması şart değildir. Bu hareketler genellikle vücudun bulunduğu yerden oynatılmadan yerinde yapılan hareketlerden oluşur (Aktaş, 1999, s: 42-44). Non-lokomotor beceriler; bireyin, bulunduğu zemin üzerinde dengesini yerçekimine karşı koruma yeteneğidir. Denge/kararlılık, insan hareketinin temel formudur (Kale, 2008, s: 20). Örneğin, sallanma, savrulma vb.

**Manipülatif:** Bireyin, herhangi bir nesne ile ilişkisini gerektiren hareketlerdir. El ve ayakların kullanılması ile nesnelere kuvvet alma ve nesnelere kuvvet uygulama ile ilgilidir. Manipülatif hareketler ile küçük kas becerileri ifade edilir(Kale, 2008, s: 20). Örneğin, atma, tutma, tekmeleme, çevirme vb.

**Hareket Kombinasyonu:** Bir hareket grubu içerisinde sıra gözetmeksizin yapılan seçimlerdir ([wikipedia](https://tr.wikipedia.org/wiki/Hareket_kombinasyonu)). Hareket kombinasyonu ise, eldeki mevcut hareketlerden seçilerek oluşturulmuş, bir alt hareket grubu olarak da tanımlanabilir. Çünkü alt kümelerde sıra önemli değildir. Bir A hareket kümesinin herhangi bir alt kümesine A kümesinin bir kombinasyonu denir. Örneğin, 12 adet hareket veya poz arasından seçilen 8 hareket veya poz, seçme sırası önemli olmadığından bir kombinasyon oluşturabilir. Sekme hareketi ile adım hareketi birleştirildiğinde ikili bir hareket grubu oluşturulmuş olacaktır. Bu ikiliyi, farklı bir ikili ile birleştirerek (galop ile jete) dördü hareket grubu elde edilmiş olur. Hazırlanan bu dördünün, benzer biçimde oluşturulmuş farklı bir dördü ile birleştirilmesi, bir hareket kombinasyonu elde etmemizi sağlayacaktır.

## 2. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Dans

Dans tam olarak nedir? Bu temel sorunun birçok cevabı vardır. Bir çocuğun neşeli bir şekilde sıçraması, duylara karşı otomatik ve ritmik tepkisi dans mıdır? Ya da, hayvanlarda görülen benzer iletişimsel hareketler dans mıdır? Sorusu akla gelebilir, ancak bu türden hareketler her zaman dans sayılmazlar. Tüm bu sabit hareket desenleri veya programlanmış motor hareket dizileri, insanların ve hayvanların doğal ortamlarında, kendi türleri ile iletişimi ve olgunlaşması olarak görülmektedir (Koçkar, 1990) .

#### 2.1.1. Dansın Tarihsel ve Kültürel Boyutu

Dansın ilk olarak nerede ve ne zaman ortaya çıktığı bilinmiyorsa da mağara resimlerinden yapılan yorumlar çok eski olduğunu göstermektedir (Eroğlu, 1999, s:17). İlkel insanın yemek ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını giderirken duygularını da gelişmemiş bir dans şekliyle ya da bir başka deyişle; bedeninin en doğal ifade kanalı olan hareket yoluyla ifade etmesi son derece mantıklı bir düşüncedir (Esen, 2012, s: 6).

Belirli bir döneme ve belirli bir insan topluluğuna ait dansın kaynağı ile ilgili kesin bilgiler yoktur (Taşkiran, 2008, s:11). İlk insanın dansı bilmemesine rağmen bazı adım şekilleri ve eşlik ezgileri bin yılı aşkın bir süredir bilinmektedir (Özkan, 2006, s:44). Bununla birlikte insanın doğumundan itibaren her döneminin bir dans tarzı ile sembolize edildiği de bilinmektedir (Taşkiran, 2008, s:11). Bu açıdan bakıldığında, dans, toplumların geleneksel bir anlatım aracıdır. İlk insandan günümüze kadar biçim ve içerik bakımından birçok değişikliğe uğratılmıştır (Turan, 2001)

Geçmiş 1300'lü yıllara dayanan dans kelimesinin kökünün Eski Fransızca'daki dancier olduğu sanılmaktadır. Kökü tam belli olmasa da bu kelime sanat ve toplumlar üzerine Fransız kültürünün etkisinin gücüyle İspanya'dan Rusya'ya oldukça geniş bir alana yayılmıştır (Kurtişoğlu ve Altuğ, 2009).

Birden bire ortaya çıkmış bir unsur değildir dans. Onu besleyen en önemli etken kültürdür. Dans kültürle şekillenir ama aynı zamanda şekillendiği kültürün taşıyıcısıdır.



Kuşaktan kuşağa aktardığı iletilerle kültürün devamlılığına katkı sağlar (Yanık, 2010, s:154). Çağlar boyunca bilinen her kültürün önemli bir parçası olarak var olan dans, ortaya çıktığı kültürün ve toplumun sözsüz bir ifade aracı olarak iletişimin farklı bir şekli olmuştur (Board of Student, 2003, s:16-17-18) ve farklı kültürlerde insanlara, farklı şeyler ifade eder (McGreevy ve Diğerleri, 2005, s:16). İnsanların birbirleriyle anlaşmaları sırasında kullandıkları yazı, söz, müzik, ritim gibi diğer bütün iletişim araçları günümüzde bile dans sanatının yardımcı öğeleridir (Koçkar, 1990). Bir sanat olarak dans, güçlü görsel ve işitsel özellikleri gereği insan yaşamında yaşanmış ya da yaşanabilecek birçok olayı yorumlayabilir (Yanık, 2010, s:53). Kimi bölgelerde dans, toplum hayatında çok önemli bir yer tutar ve en güçlü sosyal dinamiklerden birisidir (Turan, 2001).

Kendini ve kültürünü ifade etme sanatı olan dans, dansçının fiziksel becerileri çok önemlidir. Bu nedenle dans, dans sanatı ve hareket biliminin birleşimi olarak kabul edilmektedir. Bedenini keşfetmiş birey uzayda kullandığı alanı fark ederek, yüksek bir disiplin ile gereken esneklik, güç, koordinasyon yetilerini, gelişimi destekleyecek hareketleri ritim eşliğinde düzenli olarak uyguladığı takdirde, hangi dans türüne yönelirse yönelsin böyle bir süreçten sonra bedene genel bir yeterliliğinin kazandırılması kaçınılmazdır (Esen, 2012, s:6-8).

### **2.1.2. Dans, Sosyalleşme ve Spor**

Dansın pek çok boyutu vardır. Fiziksel anlamda ele alındığında; dans, içimizdeki enerjiyi ortaya çıkarmamızı sağlar (Akgül, 2006, s:45). Fiziksel aktivite olarak dansın sağlıklı yaşama katkıda bulunduğu inanılmakta, insanları heyecanlandırmada ve motive etmede potansiyele sahip olduğu bilinmektedir. Ayrıca yarışma formunda olmayan egzersizler duygusal, zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde pozitif etkiler sağlamaktadır (Aldemir, 2010, s:35). Beyinden aldığı uyarıları kaslar yoluyla enerji biçiminde ortaya çıkararak insan bedeni, böylece dansın oluşumunu gerçekleştirmiş olur (Akgül, 2006, s:45). Bu anlamda dansı hem psikolojik hem de fizyolojik bir rahatlama ve gelişme aracı olarak görmek yanlış olmaz (Daşdan, 2013, s:26).

İnsanlar çeşitli amaçlarla dans ederler. Sosyal olarak, arkadaşça, eğlenmek için veya bir seyirci topluluğu için dans ederler. Bazen de en derin duygularıyla birlikte iletişim kurmak için dans ederler (Tokinan ve Bilen 2010). Bugün değişik biçimlerde varlık gösteren dans, farklı bağlamlarda ve çeşitli amaçlar için gerçekleştirilmektedir (Board of Studies, 2003 s:17-17-18). Sosyal bir aktivite olarak dans eden insanların pek çoğu zamanı iyi geçirmek, egzersiz yapmak, stresten uzaklaşmak ve yeni insanlar tanımak amacı ile dansa ilgi duymaktadırlar. Dansı bir iş olarak yapan insanlar, daha çok bir sanat eseri ortaya koymak ve zor bir performansı gerçekleştirmek amacı ile dansla ilgilenirler (Daşdan, 2013, s:27-28).

Dansçıların sanatçı yönlerinin yanı sıra sportif yönleri de önem kazanmaktadır. Dansçılar, vücutları ve yaptıkları antrenmanlar hakkında bilgi sahibi oldukça kendilerini ve danslarını geliştirme olanağı bulmaktadırlar. Hareket biliminin dansta sağladığı yeni açılımlar, dansçıların performanslarını artırdığı gibi yaralanma olasılıklarını da olabildiğince azaltmaktadır (Esen, 2012, s:6). Şimşek ve Uzuner (2011) yaptıkları çalışmada “3 aylık Cha Cha eğitiminin, dans sporuyla uğraşı süresine bağlı olarak aerobik kapasiteyi arttırdığı ifade edilebilir” sonucuna ulaşmışlardır. Gerek (2007:2) “spor eğitimi alan öğrencilerle halk oyunları eğitimi alan öğrencilerin fiziksel parametrelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir”. Kay, (2008) çalışmasında “3 ay süreyle haftada 3 gün ve günde 1.5 saatlik süreyle yapılan horon ve zeybek türü oyunların üniversite öğrencilerinin üzerinde istirahat nabız değerlerinde düşüş, vücut ağırlığı kaybı, vücut yağ yüzdesi azalımı, vücudun hareketlilik (esneklik) düzeyinde artış, sağ el ve sol el kavrama kuvvetinde artış, bacak kuvvetinde artış, anaerobik ve aerobik güçte artış ortaya çıkardığı görülmektedir” sonucuna ulaşmıştır. Akman, (2007: 59), “Dansçıların sedanter bireylerden daha esnek olduklarını söyleyebiliriz. Dansçıların sedanter bireylerden daha iyi bir dikey sıçramaya (patlayıcı kuvvete) sahip olduklarını söyleyebiliriz”. Ateş (2009: 55) çalışmasında “Dans sporuyla uğraşan bireylerin kişilik özelliklerinin takım sporlarıyla ve bireysel sporlarla uğraşan bireylerin kişilik özelliklerinden anlamlı şekilde farklılıklar gösterdiği ve dans sporuyla uğraşan bireylerin daha yüksek puanlar kaydettiği tespit edilmiştir” sonucuna ulaşmıştır.

Her ne amaçla olursa olsun yapılan etkinlik, insanda başta fiziksel olmak üzere farklı alanlarda (bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal) gelişime katkıda bulunmaktadır (Daşdan, 2013, s:28). Hareket etmek dans değildir, ancak tüm danslar hareket içerir (Bergman, 1995). Hareketleri ritmik olarak birbirine bağlamak için uzaysal, bedensel, dinamik ve bilinçli bir çaba gereklidir. Böylece hareketler birbirine bağlanır, birlikte akar ve dansa dönüşür (McCutchen, 2006, s:63). Estetik ve sanatsal özelliklerin ön planda olduğu dans, bütünüyle fiziksel bir aktivitedir denilebilir. Bu bağlamda, tamamen dansçının fiziksel hareket yeteneği ve anlatım ustalığına bağlı bir sanat formudur. Dans yaratılırken amaç, hareketler yoluyla iletişim sağlamak olabilir. Hareket ve müzik duyguların dışı vurulması ve mesajın aktarımı noktasında sadece bir araçtır denilebilir.

Dansla ilgili literatüre dayalı olarak, çoğu spor becerileri estetik olarak kabul edilirse de, dans tipik olarak anlamlı hareketlerden oluşan farklı bir hareket sistemi olarak düşünülebilir. Estetik spor dalları dikkate alındığında örneğin, ritmik cimnastik, artistik patinaj, senkronize yüzme, estetik hareketler içerdiği görünmesine rağmen, burada hareket “fonksiyonel” olarak ele alınmaktadır. İki aktivitenin amaçları olduğu söylenebilir. Sporda amaç, bir boyutuyla sağlık edinimi diğer bir boyutuyla oyunu kazanmak veya bir rakip üzerinde hâkimiyet kurmaktır ve bu fırsat rakibin beceri düzeyine bağlıdır denilebilir. Dansta hedef, bir fikrin veya duygunun aktarımıdır. Bu nedenle tüm amaç, hareketin kalitesini arttırmak üzerine odaklıdır.

### **2.1.3. Dansa İlişkin Tanımlamalar**

Dans nedir sorusu kolayca yanıtlanabilecek bir soru değildir. Bu soruya yanıt vermeye çalışan çok sayıda sanatçı ve bilim adamı, dansın önemini niteliğini ve kapsamını açıklayan, kendi bakış açıları çerçevesinde sayısız tanımlar geliştirmişlerdir. Aşağıdaki paragraflarda bu tanımlardan bazıları ele alınacak ve tanımlardaki ortak yönlere dayanarak dansa ilişkin sentez niteliğinde bir tanıma ulaşılmaya çalışılacaktır.

Hakkında birçok tanımlama yapılmış olan dans, Veis (1973, s:92) ‘e göre, “kişinin, tinsel durumunu birtakım gövdesel devinimlerle açığa vurmasıdır”. Nutku

(1983, s:374)’e göre ise “müzik tartımına ve hızına uyularak yapılan, duygusal değer taşıyan düzenli ve uyumlu gövde devinimleridir”

En temel tanımı ile dans; “düşünce ve duyguları anlatan ritmik insan hareketleridir”. Ancak ritmik insan hareketleri çok geniş bir anlama sahiptir ve yaşanan bölgenin yapısına göre de bu tanıma farklı anlamlar yüklenebilmektedir (Taşkırın, 2009, s:11).

Dans, insan vücudunun zaman ve mekânda, enerji ve çabayla, vücudu yoluyla yaptığı ritmik hareketlerdir. Aynı zamanda bir dansçının, bir dansı, fiziksel, zihinsel ve ruhsal katkısıyla, sanat eseri olarak icra etmesidir (Kassing ve Jay, 2003, s:4).

Yukarıdaki örneklerden yola çıkarak, dans maksatlı yapılan insan davranışıdır ve sıradan yapılan motor aktivitelerin dışında, çoğunlukla kültürün etkilediği (bireysel seçim ve sosyal öğrenme rol oynamaktadır), kasıtlı, ritmik, sözsüz beden hareketleridir ve hareket (zaman, mekân ve enerji ile), doğal, estetik değer ve sembolik bir potansiyele sahiptir denilebilir.

Hareket dansın kaynağıdır. Sıradan, ama farklı motor aktivitelerden meydana gelir. Bu motor hareketler, kültürel olarak spesifik olabilirler. Bir bireyin kendine ait yaratıcılığı ve kültürü, onun dansını, performansını ve görüşünü etkiler (Hanna, 1999, s:10). Kişinin kendi kültürünü öğrenmesi ve yansıtması, diğer kültürlerle tolerans ve hoşgörü gelişimine yardımcı olur ve toplumsal eğitim görevi tamamen dans sayesinde tamamlanır (Aldemir, 2010, s:35). Daha öncede belirtildiği üzere dans, toplumların geleneksel bir anlatım yoludur (Turan, 2001).

İnsanın oluşumuyla ilk olarak ortaya çıkan sanatsal değerler müzik ve danstır. En gelişmiş organlarından kulak yoluyla doğadaki sesleri duyarak, görme organı göz sayesinde hareketleri taklit ederek, yaşadığı ortamı tanımaya çalışan insan, düşüncesinin yardımıyla doğaya, seslere ve bedeninin hareketlerine hâkim olabilmıştır (Koçkar, 1990). Yine, Koçkar (1998) dans için “Müzik ve dans birbirleri ile bütünlük içinde yer alırlar. Müzik; doğrudan doğruya duyum ve bilinçle ilgili olarak beyni etkiler ki, bu etkileşim fizyolojik ve psikolojik olarak hareketlerin bedensel yansıması ile dansa

dönüşür. Sürekli gelişen ve çok geniş boyutları içine alan evrensel bir sanat olan dans alternatif tanımlarla tanımlanabilir” olduğunu ileri sürmüştür.

Buna göre dans;

- Dans ritmik vücut hareketleri yoluyla duyguların ifade sanatıdır (Dalcroze 1967, s:133).
- Dans, bireylerin fikirlerini, duygularını, düşüncelerini hareketler yoluyla ifade edebilmelerinin yegâne yoludur (Purcell, 1994, s:4).
- Dans, özel hareketler, jestler ve şekiller, algılanan hareketin kalitesi ile birlikte, dans dinamikleri, yapısal desenler, sesler ve genel koreografik tasarım özelliklerinin tümüdür (Lavender, 1996, s:70).
- Dansı, insanlığı, sosyal ve davranışsal bilimi, sanat bilgisini, içine alacak bir şekilde düşünmek faydalı olacaktır (Hanna, 1999, s:10)
- Dans bir duygu ya da düşünceyi iletmek, bir öykü anlatmak ya da salt hareketten alınacak haz için bedeni genellikle müzik eşliğinde hareket ettirme sanatıdır. Aktürk (1999, s:1). Dans müzik temposuna dayanılarak yapılan ve estetik değer taşıyan düzenli vücut devinimleridir. Dans insanların bütün çağlarda duygularını, coşkularını, düşüncelerini anlatmak amacıyla kullandıkları sanatların anasıdır (Yanık, 2010, s:52)
- İnsanın beyin gücünün, müzik, mimik, kostüm, dekor gibi yardımcı sanatlarla yorumlanarak sunulmasıdır (Koçkar, 1998).
- Dansın en önemli tanımlarından biri “Amerikan Dans Terapi Birliği” tarafından yapılmıştır. Buna göre Dans; bireyi duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel yönden desteklemek ve insanın bedeni ile aklının ilişkisini anlamak için hareketin psikoterapötik kullanımınıdır (Daşdan, 2013, s:25).
- Paulson, dansı, “hissetmek, anlamak ve iletişim kurmak için hareketin araç olduğu bir sanat dalı” olarak tanımlamaktadır (Tokinan ve Bilen, 2010).

- Dans; insanın yaratıcı düşünme gücünün, beden üzerinde motiflenerek sunulmasıdır (MEB, 2006, s:5)

Yukarıda verilen tanımlarda duygu, düşünce ve bedensel hareket terimlerinin ortak ve yaygınca kullanıldığı görülmektedir. Ancak, dans yalnızca bu öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu bir takım hareketler dizisidir de denemez. Dans, yukarıdaki tüm ifadeler ve tanımlamalara ilave olarak; kişisel öz anlatımı, kültürel, inançsal ve estetik gibi anlamlı öğeleri de içeren bir davranış olarak meydana gelmektedir denebilir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak genel bir tanıma ulaşmak için diyebiliriz ki;

“Dans, bireyin duygu ve düşüncelerini yetkin bir biçimde dile getirip, toplumla iletişim kurabilmesini kolaylaştıran, çoğunlukla kültürün etkilediği, estetik ve sanatsal değerlerin ön planda olduğu, ritmik özelliğe sahip, sözsüz, fiziksel, duygusal ve sembolik bir ritüeli olan, ritmik özelliğe sahip insan davranışdır”

## **2.2. Dans Eğitiminde Temel Hareket Becerilerinin Sınıflandırılması**

İnsanların nasıl üst düzeyde performans sergiledikleri, bu becerileri nasıl geliştirdikleri, bu becerileri öğrencilerin nasıl kazanabilecekleri konusundaki merakı, insan hareketi hakkında daha çok bilgi edinmeyi gerektirmektedir. İnsanın becerileri gerçekleştirebilme kapasitesi, varlığımızın kritik bir ögesidir. Bazı hayvanlar beceri olarak nitelendirdiğimiz davranışları yapabilse de, beceri insan doğasına özgüdür (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s:37).

Motor becerilerin gelişimi ilkokulun ilk yıllarında başlaması gereklidir. Bu yıllarda öğrenciler, beden eğitimi derslerinden fiziksel ve zihinsel olarak yararlanma eğilimindedirler ve öğrenme konusunda istekli ve yüksek oranda motivedirler. Bununla birlikte, öğrencinin yaşına uygun motor becerileri öğrenme fırsatı okul hayatı boyunca verilmelidir (Aldemir, 2010, s:14).

Gallahue ve Ozmun’a göre bir beceri, acemice, başlangıç ve olgun seviyelerde yapılır. Vücut hareketlerinin tamamı parçalara bölünür ve kolun, başın ayakların pozisyonu üç farklı seviyede tarif edilir. Örnek olarak sek sek hareketi 3 yaşında bir

çocuk için acemi seviyede, 5–6 yaşındaki bir çocuk için başlangıç seviyesinde ve 7 yaşında bir çocuk için ise olgun seviyede değerlendirilebilir. Yapılan beceri çocuğun yaşına göre değil, seviyesine göre değerlendirilir. Böylece çocuğun temel bir hareketi yaptığı ustalık derecesi belirlenir (Gürsel ve Yıldız, 2008)

Günümüzde dansa olan ilginin giderek artması ve danstan, ifadenin yanısıra performans beklentilerinin çoğalması, farklı yöntemler ve teknikler ile dans becerilerinin geliştirilmesi konusunu ortaya çıkarmış ve çalışmaların bu yönde yoğunlaşmasına neden olduğu gözlemlenmektedir. Dans eğitiminde birincil hedef motor becerilerin (locomotor, non-locomotor, manipülatif) geliştirilmesi olduğu düşünülmektedir. Beden eğitiminde kullanılan programların çeşitlilik göstermesi ve programdan programa değişiklik göstermesine rağmen bu programlarının çoğunda öncelikli hedef motor becerilerin geliştirilmesidir. Dansta ve sportif oyunlarda başarılı olabilmek için mutlaka temel hareket becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### 2.2.1. Beceri

Türk Dil Kurumu beceriyi “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet veya vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu” olarak tanımlamaktadır. Beceri, bireyin yetenekleri ve ilgisi ile öğretmenin bilgisi ve deneyimleri sonucunda ortaya çıkan motor faaliyetlerdir. Becerilerin öğrenilmesi yıllar süren planlı çalışmaları gerektirir. İnsan becerileri, futbol gibi büyük kas gruplarının kontrol ve koordinasyonunu içeren becerilerin yanı sıra daktilo yazmak ya da saat tamir etmek gibi küçük kas gruplarının beceri ve koordinasyonunu içeren pek çok beceriyi kapsamaktadır. İnsanlar birçok beceriyi üretebilme kapasitesi ile dünyaya gelir. Bu becerileri tam olarak yapabilmek olgunluk ve tecrübe gerektirmektedir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s:37).

Whiting (1979) beceri için, “minimum zaman ve enerji ya da her ikisine bağlı olarak maksimum kararlılık ve kesinlikle önceden belirlenmiş ve bilinen sonuca ulaşabilmek için öğrenilmiş yeteneklerdir” demektedir (Demirhan ve Bağırhan, 1993).

Beceri için Fidan (2012: 176) “psikomotor davranışların doğru, birbiriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şekline beceri denir” demiştir. Aynı zamanda edinilmeye çalışılan hareket amaca yönelik ve içinde bulunulan şartlarla uyumlu olmalıdır (Ölçücü ve Diğerleri, 2010). O halde beceri, ”bir tür psikomotor davranış olup, minimum enerji ve zaman harcayarak maksimum kesinlikte sonuçların elde edilebilmesi yeteneği” olarak açıklanabilir.

Psikomotor Beceri; Bireyin büyük ve küçük kaslarını kullanımını içermektedir. Büyük kas becerileri olan; yürüme, koşma, denge, dönme, eğilme, salınım, küçük kas becerileri olan; eli ve ayağı kullanma becerilerini ve nesne kontrol becerilerini kapsamaktadır. Bireyin fiziksel yapısında ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçlerini kapsayan faktörde psikomotor beceriler olarak adlandırılmaktadır. Psikomotor beceriler, bireyin becerilerinin kazanılması ve becerilerde azalma gibi tüm fiziksel becerilerle ilgilidir (Özdenk, 2007: 15-19). Senemoğlu (2004:547) “Devinimsel beceri, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirildiği koordineli kas etkinlikleridir. Devinimsel beceri gösterme ise, içsel koşullar, dışsal uyarıcıları algılama ve motor etkinliklerin etkileşimlerinin bir ürünüdür”.

Beceri daha çok, çeşitli kas grupları arasında iyi bir koordinasyonla kazanılır. Kassal bir işin kolaylıkla yapılması becerili bir hareket özelliğidir. Beceriden yoksun olma, hareketi beceriksizce ve büyük bir efor sarf ederek yapılmasına neden olur. Guthrie (1952), göre beceri, belirli bir sonuca maksimum keskinlik ve minimum enerji ve ya zaman harcayarak ulaşma yeteneğidir (Kirazcı, 2006-2007, Ders Notları)

Öğrenilmiş olan ve bilinçli bir şekilde uygulanan hareket bölümleri özellikle yarışma koşullarında öngörülen akıcılık ve sürat ile yapıldığında beceriye dönüşürler. Belirli deneyimler ve bol tekrarlar kazanılan sportif ve danssal eylemler motor becerilerdir. Konsantrasyon ve dikkat ön planda tutularak tasarlanan becerilerin kazanılması için uzun süreli alıştırma ve tekrar gerekmektedir (Sayın, 2011, s:49).

Bir öğrenci uzun provalar ve çok ağır çalışmalar yapsa bile, kendi başına iyi dans becerileri ve tekniği geliştiremez. Dans tekniğini geliştirmek ve ona dans becerilerini kazandırmak öğretmenin işidir (McCutchen 2006, s:143). Dansta kullanılan becerilerin çoğu temel motor becerilerin gelişmiş versiyonlarıdır. Bu yüzden, dans

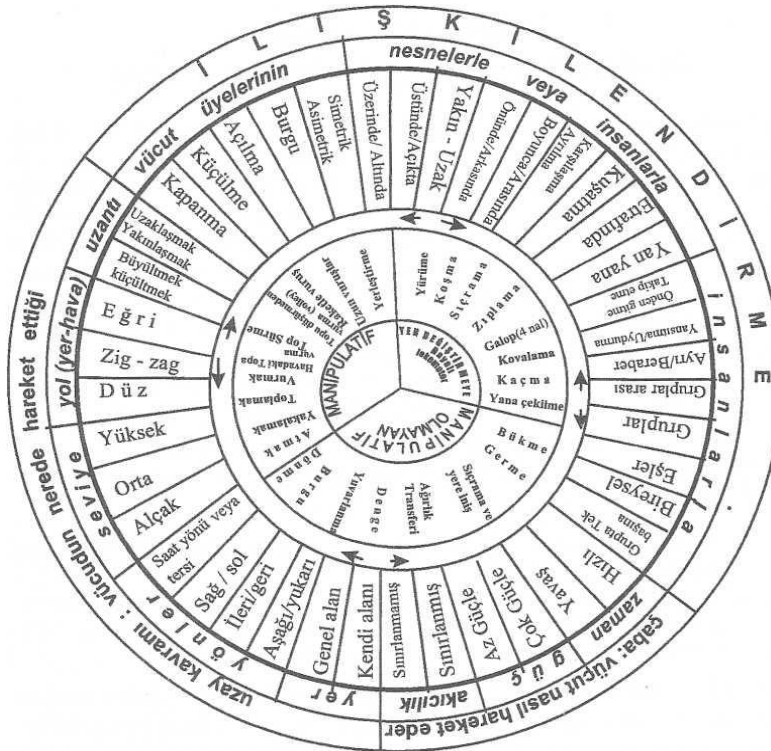


eğitmeni çeşitli becerilere sahip olmalıdır. Öncelikle yetkin bir dans becerisi olmalıdır. Bir veya birkaç dans formuna ilişkin teknik bilgi ve becerilerinin olması gereklidir (Kassing ve Jay, 2003, s:5).

Yukarıdaki tanımlardan yolu çıkararak dans becerisi için, “istenilen hareketlerin ardı ardına, doğru bir biçimde, istenilen kuvvet ve sürede, estetik bir şekilde meydana gelmesi durumudur” denilebilir.

Temel hareket becerileri; locomotor, non-locomotor ve manipülatif beceriler olarak 3 kategoride ele alınmaktadır (Gallahue, 1976, s:62). Şekil 1’de temel hareket becerilerine yönelik kavramlar ve etkileşim boyutları yer almaktadır.

## 2.2. Temel Hareket Becerileri



Şekil 1: Temel Hareket Becerilerine Yönelik Kavramlar ve Etkileşim Boyutları (Holt-Hale 2007)

Şemada da görülebileceği gibi üç ana temele oturtulan hareket becerilerinin geliştirilmesi, ilişkilendirilmesi ve daha komplike hale getirilmesi dans temel hareket eğitiminin hedefleri içerisinde ele alınmalıdır. Geliştirilmesi hedeflenen bu temel hareket becerileri hareket kalıpları olarak bireyin ileriki yaşamına çok yönlü zemin oluşturabileceği söylenebilir. Bu nedenle geliştirilen çalışma programları ve oyunlarda bu ilişkilendirme kriterlerine gereğince yer verilmelidir (Çamlıyer, 2009: 21).

### 2.2.3. Lokomotor Beceriler

Lokomotor hareketler bireyin çevresi ile etkili ve yeterli ilişki kurmayı öğrenmesinin temel yoludur. Vücudun yüzeyde bulunan sabit bir noktaya göre yer değişikliğini içeren hareketleri kapsar. Lokomotor hareket becerisi denge becerileri ile birlikte gelişir. Lokomotor beceriler uzayda ve bir yerden bir yere hareket etmek için gerekli olan temel motor becerilerdir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s:8).

Aktaş (1999: 42), “lokomotor basitçe yürüyerek yapılan hareketlere denir. Burada vücudun bir yerden bir yere taşınması veya yürütülmesi şart değildir yürüme yerinde de yapılabilir. Ancak, dans ederken, genellikle vücut bulunduğu yerden başka bir yere yürütülmektedir” şeklinde açıklamıştır.

Lokomotor beceriler vücudun bir yerden, bir yere götürüldüğü, (yürüme, koşma, hoplama, zıplama, atlama, galop, kayma, sekme gibi) hareketleri ifade eder (Hanna, 1999, s:13; Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:84; Pica, 1988, s:80; Bennett ve Riemer, 1995, s:19).

Yararlı olacağı düşünülerek, bu hareketler Türkçe isimleriyle tanıtılıp, İngilizce anlamları parantez içinde yanlarına yazılmış ve her hareketin kısaca açıklaması yapılmıştır.

**Yürüme (Walk):** İnsanın en temel ve doğal hareket formu yürümedir. İnsanların farklı yürüme şekilleri vardır. Örneğin, tören yürüyüşü, cenaze yürüyüşü vb.

**Koşma (Run):** İnsanın bir diğer temel hareket formu koşmadır. Koşuyu yürümeden ayıran en önemli özellik; bir ayak yere temas ederken diğer ayağın yere temas

etmemesidir. Yani diğerk ayağın havada olmasıdır. Bu duruma koşuda uçuş evresi adı verilir.

**Hoplama (Hop):** insanın bulunduğu konumdan dikey olarak yukarıya doğru yaylanarak ayaklarının yerden kesmesi ve aynı çıkış noktasına inmesi olarak tanımlanmaktadır. İnsan bu hareketi kol ve ayaklardan hız alarak gövdenin katılımıyla yapar.

**Atlama (Leap):** Yine hoplamada olduğu gibi atlama hareketi, kol ve ayaklardan hız alarak gövdenin de yardımıyla ayakların yerden kesilmesiyle yapılan bir harekettir. Atlamanın zıplamadan tek farkı; hareketin dikey düzlem yerine yatay düzlemde meydana gelmesidir. Gerek zıplama ve gerekse atlamada yerde temas önce ayak tabanından başlar, parmak uçlarının yeri terk etmesi ile de son bulur.

**Sekme (Skip):** Atlamada olduğu gibi bedenin dikey yönde yaylanarak, tek ayak üzerinde yatay düzlemde ilerlemesidir. Geleneksel Türk Danslarında çok yaygın olan tekli veya çiftli sekme türünden bir harekettir.

**Kayma (Slide):** Ayakları kaydırma veya serme yoluyla yürüyüş.

**Gallop:** Yavaş yapılan koşu. Yorgalama şeklinde bilinen at koşmasına benzer bir koşu şekli. (Aktaş, 1999, s:42-44; Pica, 1988, s:80; Franklin, 1996, s:4; Hanna, 1999, s:13; Purcell, 1994, s:20; McGreevy, Scheff ve Sprague, 2005, s:14; Board of Studies, 2003; NDEO, 2005, s:25-26-27; Bennett ve Riemer, 1995, s:19; McCutchen, 2006, s:138; Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s: 77). Yukarıda açıklaması yapılmış tüm elementler, belirtilmiş çalışmaların hepsinde benzer biçimde yer almaktadır.

#### 2.2.4. Non-lokomotor (Stabil) Beceriler

Nonlokomotor ise içerisinde yürüme olmadan yapılan hareketlerdir. Bu durumda da vücudun aynı yerde kalması şart değildir. Örneğin, yuvarlanmak bir non-lokomotor harekettir ve yuvarlanarak vücut bir yerden bir yere götürülebilir. Ancak bu hareketler genellikle vücudun bulunduğu yerden oynatılmadan yerinde yapılan hareketlerden oluşur (Aktaş, 1999, s:42).

Belli bir derecede denge gerektiren hareketlerden oluşan non-lokomotor hareketler, statik denge (sabit bir noktada dengeyi koruyabilme, örn, tek ayak üzerinde durabilme) ve dinamik denge (hareket halinde dengeyi koruyabilme, örn, yuvarlanma, takla gibi) olarak iki biçimde ele alınabilir. (Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:84).

**Bükülme (Twist):** Vücudun belden yukarısını arkaya doğru döndürme, yani burma

**Kıvrıdama (Wiggle):** Vücudun çeşitli yerlerini, ritimli veya ritimsiz titretmek.

**Salınma ve savrulma (Swing, Sway):** Vücudu bir bütün olarak çeşitli yönlerde sallama veya ayak, kol, bacak gibi parçaların sallanması

**Sürünme (Creep):** Bedenin bir bütün halde sahne üzerine teması ile oluşmaktadır.

**Emekleme (Crawl):** Dizler veler üzerinde yürüyüş yapmak

**Çömelme (Plie, Bend):** Dizlerin yarı çökmesi durumu.

**Çökme (Squat):** Geleneksel Türk danslarında çok kullanılan bir hareket olduğu gibi, diğer dünya danslarında da yaygındır

**Düşme (Fall):** Dansta sıkça kullanılan kontrollü düşüşlerdir. Tiyatral ve modern danslarda çok kullanılır.

**Oturma (Sit):** Dansçının sahnede oturur durumda durması.

**İtme (Push):** İtmek veya itiyormuş gibi hareket yapmak. Şınav çekmek, kolları yukarı kaldırmak

**Uzanma:** Herhangi bir vücut parçasını bedenden uzaklaştırarak, bir şeyleri tutmaya çalışırmışçasına çaba göstermek.

**Kaldırma (Lift):** Herhangi bir vücut parçasını veya bir nesneyi kaldırmak.

**Pozonog:** Rus danslarında çökerek yapılan bütün hareketlere verilen genel addır. Ayakların değişmeli olarak öne, yana ve arkaya uzatılması çeşitli pozonog örnekleridir. (Aktaş, 1999, s:42-44; Pica, 1988, s:88; Franklin, 1996, s:4; Hanna, 1999, s:13; Purcell, 1994, s:20; McGreevy, Scheff ve Sprague, 2005, s:14; Board of Studies, 2003; NDEO, 2005, s:25-26-27; Bennett ve Riemer, 1995, s:19; McCutchen, 2006, s:129; Çeliksoy ve

Diğerleri, 2008, s: 77). Yukarıda açıklaması yapılmış tüm elementler, belirtilmiş çalışmaların hepsinde benzer biçimde yer almaktadır.

### 2.2.5. Manipülatif Beceriler

Manipülatif beceriler; bireyin, herhangi bir nesne ile ilişkisini gerektiren hareketlerdir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s: 85). El ve ayakların kullanılması ile nesnelere kuvvet alma ve nesnelere kuvvet uygulama ile ilgilidir. Manipülatif hareketler ile küçük kas becerileri ifade edilir.

**Parmak Şıklatma (Finger snap):** Parmak şıklatma (McGreevy, Prague 2005, s:15).

**Bilek Kıvrım (Wrist curl):** El ve ayak bilekleri ile havada, ritme uygun desenler yapılabilme

**Tutma:** Dansçının sahnede, ellerinde kaşık, zil, kastanyet (castanet) tutarak dans edebilmesi veya müziğe eşlik edebilmesi.

**Atma:** Dansçının elinde tuttuğu ya da tutuyormuş gibi bir rol üstlendiği durumlarda, bir nesneyi, diğer bir dansçıya veya kulise atabilme becerisi.

### 2.3. Dansı Oluşturan Unsurlar

Dans, insan vücudunun uzayda, zaman içinde, enerji harcanarak gerçekleştirdiği ve tüm bu elementlerin birbirleriyle olan ilişkilerinden ortaya çıkan bir olgudur. Bu beş element (Beden, Uzay, Zaman, Enerji, İlişki), tüm dans formlarında öğrenme ve öğretme için temel olan unsurlardır. Bu unsurlar olmadan hareket edilemez (Franklin, 1996, s:4).

Öğrenciler dans eğitimlerine genellikle dansın yapı taşlarını öğrenerek başlarlar. İnsan vücudu anatomik ve psikolojik sınırları içinde, zamanda ve mekânda çabayla hareket eder. Öğrenciler dans yoluyla aşağıdaki temelleri öğrenirler (Hanna 1999, s:13).

Dansın elementleri: zaman, alan (mekân), uzay, enerji ve beden farkındalığıdır. Ayrıca dansçılar, nesnelere ilgilidir. Bu beş temel dans ögesi bütün dans öğretiminin

temelleridir ve dans eğitim programının temelini oluştururlar (McCutchen, 2006, s:129). Dansın unsurları dans çalışmasının merkezidir. Dans eden kişi zaman ve mekânda bu dinamikleri her zaman kullanır. Bunlar, duyguları ve fikirleri iletirken kullanılan araçlardır (Board of Studies, 2003, s:16).



**Şekil 2: Hareketi Oluşturan Unsurlar**

### 2.3.1. Beden Farkındalığı

Purcell (1994: 20) beden farkındalığını “etkinliklerinin başlıca amaçları, bireyleri, hareket edenler olarak kendileri hakkında bilgilendirmek, hareketler aracılığı ile vücudun farkındalığını artırmak ve ne yapabileceklerini anlamalarını sağlamaktır” şeklinde yorumlarken, Çeliksoy ve Diğerleri, (2008: 77) ise “kişinin, bedenini tanıma, beden bölümlerini adlandırma, nerelerde yer aldıklarını belirleme, toplu ya da tek tek nasıl hareket ettiklerini bilme durumudur”, şeklinde yorumlamışlardır.

Vücut parçalarının birbirine olan bağlantılarının ve aralarındaki ilişkilerin farkındalığı, birçok dansçı için kendiliğinden gelişen bir algı olsa da (Bennet ve Priemer

1995), temel hareketleri devamlı tekrar etmek tüm bedeni kapsayan bir farkındalığı kolaylaştırır. Bu farkındalık dansçının iç öğrenmeleridir. Her dansçının temel iç öğrenmelerini geliştirmeye ihtiyacı vardır. Vücudun tüm temel hareketleri, dansçının farkındalık sensörlerini maksimize eder ve dansçının vücudunu bir bütün olarak tanımasını sağlar. Tam konsantrasyon temel imajları güçlü araçlara dönüştürebilir. Dansçı bu imajlarını bedenine yansıtıp, canlandırabilir ise seyirci bu sihri hissedecektir (Franklin, 1996, s:4). Vücudun öğelerini diğer bütün öğelerle bilinçli bir şekilde birleştirmek, dans öğrenenler ve dansçılar için gerekli teknik bilgilerdir (McCutchen, 2006, s:129).

Dansta insan bedeni, iletişim ve ifadenin enstrümanıdır denilebilir (NDEO 2005, s:17). Dans tekniklerinin çalışılması, vücudun nasıl hareket ettiğinin, neyin hareket ettirildiğinin, yapılan hareketlerin ne olduğunun, dengenin nasıl sağlandığının sıraya sokulduğu, dansçının kendini nasıl ifade etmesi gerektiğinin ve estetiğinin çalışılmasıdır denilebilir.

Beden farkındalığı bir başka deyişle vücut algısına karşılık gelir. Bileşenleri vücut şekli, locomotor ve non-locomotor hareketler, vücudun parçaları, destek ve dönüşlerdir.

**Şekil (Shape):** Vücudun aldığı pozisyonudur. Dansçının kendi bedeniyle ilgili düzenlemelerini yapması ve şekillendirmesi anlamına gelmektedir. Vücudun veya uzuvlardan birinin pozisyon değişikliği, hareketi değiştirir. Simetrik, asimetric, düz, bükülmüş, büzülmüş vb. gibi şekilleri ifade eder (McGreevy ve ark. 2005, s: 16; McCutchen, 2006, s:133; Board of Studies, 2003, s:16).

**Vücudun Parçaları; iç organlar:** Kaslar, kemikler, eklemler, kalp, ciğer (McCutchen, 2006, s:133).

**Dış organlar:** Kafa, omuzlar, kollar, eller, parmaklar, sırt, göğüs kafesi, kalça, bacaklar, ayaklar, ayak parmaklarıCgvaya, yüz (McCutchen, 2006, s:133).

Bu kavramların uygulanması, temel motor becerilerin gelişiminde önemli bir role sahiptir denilebilir.

### 2.3.2. Alan Farkındalığı

Muratlı, (2007: 83) Alan farkındalığını “bireyin, güvenli ve başarılı bir şekilde hareket etmesi için uygun alanın ne olduğunu anlamasıdır şeklinde yorumlamıştır. Alan farkındalığı birbirleriyle bağlantılı 7 ögeyle tanımlanır. Bunlar; kişisel alan, genel alan, seviyeler, yönler, patikalar, odak nokta ve boyut’tur. Alan ifadesi bir başka deyişle uzay kelimesine karşılık gelir ve bileşenleri seviye, yön, boyut, odak nokta, patikalar, zaman, ve güç’tür. Hareket yönünü, ebadını, seviyesini ve odak noktasını değiştirerek mekânın kullanımını değiştirmek mümkündür. Zamanın ve gücün nasıl kullanılacağı, hareketin uzaydaki konumuna göre değişiklik gösterir.

Uzay, dansçı tarafından kullanılan kişisel ve genel alanı ifade eder (Pica, 1988, s:65). Bedenin hareket ettiği alanı yani mekânı belirtir (Board of Studies, 2003, s:16). Hareketin yönü, uzay ve yer arasındaki düzeyleri, beden tarafından yapılan şekilleri, kişisel alanı ve mekânsal ilişkilerin içindeki yolların kullanımını içerir (NDEO, 2005, s:99).

**Kişisel Alan:** bu terim, insanın doğal vücut alanı da dâhil, insanın vücudunu çevreleyen alanı tanımlamaktadır (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s: 80). Bulduğumuz, bizi çevreleyen her yerdeki boşluktur. Bu alan, sergilediğimiz dans aktivitelerine göre değişse de, genel olarak ön, arka ve yan taraflardaki yeterli boşluğu ifade eder. Kişisel alanımızı, ellerimiz ve ayaklarımızın erişebildiği yer olarak tarif edebiliriz. Bu durumda herhangi bir nesneye veya insana dokunmadan hareket edebiliriz (McCutchen, 2006, s:129; Purcell, 1994, s:22).

Alan farkındalığı, bir dansçının aynı zamanda dans alanını etkili kullanma, diğer bir dansçıyla kişisel kullanım alanı konusundaki ilişkilerini, farklı yönlerde ve seviyelerde hareket etme yeteneğini geliştirebilir.

**Genel Alan:** McGreevy ve Sprague (2005) genel alan hakkında, “hareketin gerçekleştiği yerdir” diyerek, tüm dansçıların sahne veya dans alanını işaret etmektedir. Bu terim, kişisel alan dışında hareket etme imkânımız olan bölgeyi ifade etmektedir. Bu alan herkes tarafından kullanılır. Dans derslerinde öğrenciler, genel alan içerisinde kendilerine ayrılmış kişisel alanlarını kullanarak prova yapar ve deneyim kazanırlar



(Purcell, 1994, s:22). Bu alan, birey ve nesne sayısı ile alanın fiziksel boyutları arasındaki değişen hareketler için mevcut olan alandır (Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:80).

Dans öğrenirken genel alanın belirlenmiş bir sınırı vardır. Öğretmen bu sınırlı alanı öğrencilerine, yere çizgi çizerek veya konileri dizerek belirtebilir.

**Seviye (Level):** Bu terim, bedenimizi kullanarak alçak, orta ve yüksek seviyelerde şekiller yaratıp, hareket edebileceğimiz üç farklı yüksekliği ima eder. Alçak seviyeden, yerde veya yere yakınlık anlaşılır. Yani dizin alt kısmına denk gelecek seviyede, sürünme, yuvarlanma ve esnemeler bu yükseklikte icra edilir. Orta seviye, alçak ile yüksek arasındaki yüksekliği işaret eder. Kişinin omuzları ve dizleri arasındaki bölümdür. Koşma ve yürümeler bu seviyede gerçekleşir. Omuzların üzerindeki bölge ise yüksek seviyeyi işaret etmektedir. Sıçrama, hoplama gibi vücudun yere ve yukarı doğru hareketleri bu seviyede gerçekleşir. Hareket, yüksek, orta ve alçak seviyelerde (ayakta, çömelerek, diz üzerinde, oturarak veya yatarak) olabilir (Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:80; McGreevy ve ark. 2005, s: 16; Purcell, 1994, s:22; Board of Studies, 2003, s:16). Dansçının, diğer dansçılarla olan seviye farkını bilerek, tüm seviyelerde dans edebilmesine olanak sağlar (NDEO, 2005, s:25).

**Yön (Direction):** hareketin yapıldığı doğrultudur. Dansçı hareket ettiğinde vücudu altı genel yöne hareket eder. Bir hareket Öne, geriye, sağa, sola, yukarı, aşağı şeklinde kombine edilebilir. Dansçı, bir sıçrama ile ileri ve yukarı hareket edebilir. Ayrıca, vücudunu küçülterek yana ve aşağı doğru hareket edebilir (McGreevy ve ark. 2005, s: 16; Purcell, 1994, s:22; Board of Studies, 2003, s:16; NDEO, 2005, s:25; Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:80).

**Boyut (Range):** Hareketin boyutunu tanımlamaktadır. Bir hareketin ne kadar büyük, küçük, uzun, kısa veya geniş, dar olacağı tamamıyla onun boyutuyla ilgilidir. (McGreevy ve ark. 2005, s: 16; Purcell, 1994, s:23).

**Odak nokta (Focus):** hareketi çeşitli yönlere bakarak uygulamayı ifade eder (McGreevy ve ark. 2005, s: 16; NDEO, 2005, s:25).

**Patikalar, Yollar (Pathway):** patikalar genel alanda, vücudumuzun gezindiği yollardır. Eğer bir dansçı dairesel bir alan üzerinde koşup, yürürse bu adımlardan oluşan hareket yolu bir patika oluşturur. Dansta iki çeşit patika vardır. Gezinti halindeyken zeminde yaratılan yollar (dairesele alanda yürüme gibi), havadaki yollar ki bunlar vücudumuzun boşlukta, kendi çevresindeki alanı kullanarak yarattığı yollardır (kollarımızın veya bileklerimizle havada çizdiği zig zag vb. gibi). Patikalar, dansçının sahne üzerinde hareket ettiği yollardır. Diğer dansçıların izlediği yolun farkında olmak ve diğerleriyle belirgin bir uzaysal bağlantı içinde olmalarını sağlamaktadır (McGreevy ve ark. 2005, s: 16; Purcell, 1994, s:22; Board of Studies, 2003, s:16; NDEO, 2005, s:25; Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:80).

### 2.3.3. Zaman Farkındalığı

Zaman, bir hareketin hızı veya hareketin süresi anlamına gelebilir (Kassin ve Jay 2003, s:117). Hareketin sürati ve sürekliliği ile ilgilidir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s:81). Hızlı hareket, çabuk ve ani olarak da nitelendirilebilir. Yavaş hareket ise sürdürülebilir, oyalayıcı ve uzun zaman alan şeklinde adlandırılabilir. Zaman, aynı zamanda hareketler arasındaki duraklamaları da belirtebilir (sıçramalar sırasında öğrencinin ne kadar süre hareketsiz durduğu gibi) (Purcell, 1994, s:24). Ritim ve sürati değiştirerek, hareket zamanı değiştirilebilir. Ayrıca zaman, ritim ölçülerinin tanımlanmasında kullanılabilir. Örneğin; 2/4, 3/4, 4/4, 5/4, 6/8, 7/8, 9/8 gibi (Board of Studies, 2003, s:16).

Zaman yanı zamanda bir hareketin sert veya yumuşak yapılması gibi, hareketin ağırlığını da etkileyebilir. Süre, hareketin uzunluğunu etkilerken (kısa, uzun gibi), tempo ise hareketin hızını etkilemektedir (hızlı, orta, yavaş gibi) . (Kassin ve Jay 2003, s:117)

Hareketin zamanı, süreci ve hızı, ritim yoluyla müziksel zamanın düzenlenmesiyle aynı şekilde düzenlenir. Elleri kullanarak yapılacak bir vuruşta, sürat hızlı, süreç kısa veya sürat yavaş süreç hızlı olabilir. Hareketin boyutu süreyi değiştirebilir. Uzun adım, kısa adım gibi hareketler, belli bir süreden sonra performansa

dayalı olarak, tempoyu yani hızı yavaşlatacak veya hızlandıracaktır. Zamanın diğer bir olgusu da hızlanma ve yavaşlamadır. Hızlanmada hareketin sürati gittikçe daha hızlanır. Yavaşlamada ise hareketin sürati gittikçe yavaşlar. Süratteki artma veya azalma, uzun bir süreçte kademeli olarak veya kısa bir süreçte çabucak meydana gelebilir (Purcell, 1994, s:24).

#### 2.3.4. Çaba, Güç Farkındalığı

Enerji, hareketin kuvvet, ağırlık, gerginlik ve çabası ile ilgilidir. Enerji kullanımındaki farklılıklar, hareketin kalitesini, farklı hareket stil ve türlerini büyük ölçüde değiştirebilir (NDEO, 2005, s: 17). Çaba farkındalığı; hareketin hızı, gücü, akıcılığı ile vücudun bir pozisyondan diğerine nasıl geçtiğini tanımlayan kavramları içerir. (Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:81). Bir hareket gerçekleştiğinde, hareketle ilgili kasların gerginliğinin sert veya yumuşak olması ve kuvvetin miktarıyla ilgilidir. Örneğin, heyecanla ayağı yere vurmak, biraz güç ve kas gerginliği gerektirir, diğer bir taraftan kelebek gibi hareket etme ise çok daha az kuvvet gerektirir. (Pica, 1988, s: 67)

Güç, bir hareketin niteliği veya onun nasıl uygulandığıdır. Gücü (enerjiyi) değiştirerek (güçlü ve zayıf hareketler), niteliği değiştirerek (uzatılmış, sallanan, titreyen), hareketin akışını değiştirerek (Kontrollü, kontrolsüz) hareketi farklılaştırabiliriz (McGreevy ve Diğerleri, 2005, s:16).

Bazen dinamik diye de adlandırılan **çaba**, bir hareketin enerjisinin, zamanda ve uzayda, nasıl bir kuvvet ve akışla oluşacağını tanımlar. Her harekette, çabanın bu dört ögesi vardır. Hareketin amacına göre, farklı kombinasyon ve düzeylerde ortaya çıkarlar. Öfkeyi anlatmak için ayağın sertçe ve yere vurulması veya düşen bir yaprağı anlatan yavaş ve yumuşakça ellerin dalgalanması gibi. Bir hareketin niteliği veya onun nasıl uygulandığını vurgulamaktadır. Hareketin hızı, gücü, akıcılığı ile vücudun bir pozisyondan diğerine nasıl geçtiğini tanımlayan kavramları içerir. Vücut dinamikleri, dans sırasında enerjinin arttırılması ve dansa nasıl yönetildiğini tasvir etmektedir. Vücut dinamikleri, hareketin ağırlığını, kullanılan kas gücünü, uygulamanın seviyesini

açıklamaktadır. Vücut dinamikleri, hareketin tam olarak fizikselliği ile ilgilidir. Ayrıca, hareketin yoğunluğu, dokusu ve kalitesini de içerir.

Gündelik hayatımızda hareket ederken, yeterli ve etkili miktarlarda **güç** kullanırız. Bir bardağı yıkamak veya yağlı bir tavayı ovuşturmak farklı güç gerektirir ve uygun miktarda kas gücünü, işi bitirmek için kullanırız. Dansta bazı hareketler, bir mesajı etkin bir şekilde verebilmek için güce ihtiyaç duyarlar. Bu güç veya enerji kullanımı, dansta sert veya yumuşak hareket yaratmada kullanılabilir. Kasılmış bir kas grubu ile ve oldukça çok miktarda enerji kullanmak, güçlü ve sert bir hareketle sonuçlanır. Diğer bir taraftan, gevşek ve rahatlamış bir kas grubu ile az miktarda enerji kullanmak yumuşak ve kibar bir hareketle sonuçlanacaktır.

**Dinamikler:** Zaman içinde kuvvetin uygulanması anlamına gelmektedir. Dinamikler dansı dans yapan aslında en küçük birimlerdir, bu birimler bazen öğretimde göz ardı edilmektedir(Board of Studies, 2003, s:17). Bunlar;

Kocaman – küçük

Toplamak – dağıtmak

Genişletmek – daraltmak

Yere yakın – havada

Yükselen – alçalan

Pozitif – negatif

Buluşma – ayrılma

Yatay – dikey

Uzun – kısa

Sınırlı – sınırsız (McCutchen, 2006, s:136).

**Akış:** Akış bir hareketin içinde gücün nasıl kontrol edildiğini ifade eder. Akış genel olarak serbest ve bağlı kelimeleri ile tarif edilebilir. Akış, bir hareketin ya da hareketler dizisinin amaçsal bir şekilde birbirini takip etmesidir. Sınırlı akış, hareketler serisinin dengeyi kurmak için durdurulması, sonra başka bir statik harekete

geçilmesidir. Örneğin; taklalar atan bir çocuk, takladan kalktıktan sonra ayakta dengesini kurar ve daha sonra çömelerek bir sonraki takla için hazırlanır. Birinden diğerine yumuşak geçişleri olan hareketler, serbest akış diye adlandırılır. Bunlar, durması zor olan hareketler için geçerlidir; koşmak, sıçramak, uçmak ve konmak gibi. Eğer hareketin bir sürekliliği varsa akış özgürdür. Eğer hareketin vücudu durduran sınırlı kontrolleri varsa akış sınırlıdır (Çeliksoy ve Diğerleri 2007, s:82).

### 2.3.5. İlişkilendirme Farkındalığı

İlişki farkındalığı, kişisel alan ile vücut arasındaki ilişkiyi ya da vücut bölümlerinin nesnelere ile olan ilişkilerini içerir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2008, s: 81). Dans birçok farklı tip ilişkilerden oluşur. Dansçının nasıl dans ettiği (kendi vücut parçalarının birbirleriyle uyumu), diğer dansçılarla olan uyumun ve hareketlerin arasındaki uyum bu elementin kapsamı içine girer. Bir dansçı tek başına bile dans ederken, bu ilişkileri kullanır. Dansçılar, diğer bir dansçıyla veya bir grubun üyesi olarak dans ettiklerinde farklı şekillerde birbirleriyle ilişkilidirler. Birinci ilişki, partnerin veya grup üyelerinin yer olarak nerede olduklarıdır (Yüz yüze, sırt sırta, arka arkaya veya yan yana). İkinci ilişki, hareketin diğerleriyle olan ilişkisi (Senkronize veya gecikmeli hareket dizisi gibi). En yaygın ilişkilerden birisi, bir grubun içinde aynı anda aynı hareketleri, aynı yönde yapmaktır (Board of Studies, 2003, s:17).

Yukarıda belirtilmiş olan farkındalıklar ile ilgili tüm bilgiler aşağıdaki çalışmaların hepsinde benzer biçimde yer almaktadır (Franklin, 1996, s:4; Hanna, 1999, s:13; Purcell, 1994, s:20; McGreevy, Scheff ve Sprague, 2005;; Bennett ve Riemer, 1995; McCutchen, 2006, s:129; Aktaş, 1999, s:42-44).

## 2.4. Ritim ve Hareket İlişkisi

Tüm sanat dallarının tanımları içinde kendilerine özgü bir ritim ögesinin var olduğundan söz edilebilir. Bu durum dans sanatında oldukça açık bir şekilde belirgindir. Dans eğitiminde en önemli unsur, hareket ve ritim'in birbirleriyle olan uyumudur ve dans eğitiminin en önemli parçalarından biridir denebilir.

Bedensel becerilerin geliştirilmesinde uygulanacak her türlü tekniğin temelinde ritim vardır. Düzenli hareketler, sinir sistemi ve hareket isteminin bir kurallar dizisi içinde meydana geldiği kompleks olaylardır. Bu kompleks içinde hareketin ritmi başlı başına önem taşımaktadır (Gerek ve Katkat, 2006). Hareketlerdeki dinamiklik ve mükemmellik için gerekli bir özellik, ritimdir (Sayın, 2011, s:21). Ritim, hareketlerle, sözcüklerle ve vuruşlarla ifade edilebilir. Ritmik becerilerin geliştirilmesi için zorunlu olan nokta bedensel hareketler ve ritmik enstrümanların kullanımınıdır (Zembat ve Diğerleri, 2010).

Bedensel hareket ve ritim gibi iki doğal fenomen üzerinde çalışan kuramcılarının, düşünürlerin ve eğitimcilerin görüşleri birbirlerinden etkilenecek zenginleşmiş, bedensel hareket ve ritim arasındaki bağıntılara dayanan müzik öğretim yöntem ve yaklaşımları doğmuştur. Bedensel hareket yeteneklerinin ve müziğin en temel ögesi olarak kabul edilen "ritim" in karşılıklı etkileşimle geliştirilebileceği düşüncesi daha 19. yy sonlarında kendini göstermeye başlamıştır (Yaprak 2005).

Ritme fiziksel tepki verme düşüncesini bir sisteme dönüştüren kişi Jacques Dalcroze'dir. (1865-1950) Dalcroze sisteminin temel hedefi, ritim aracılığıyla beyin ve vücut arasında hızlı ve düzenli iletişim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayış biçimi haline getirmektir. Bu nedenle ritim eğitiminin hedefi, beyin, vücut ve duygular arasında denge ve uyumun oluşturulmasıdır (Dündar, 2003). Dalcroze yaklaşımı, çocuklar ve yetişkinler için geliştirilen özel ritmik eğitimi ile müziğin ritmini, insan bedeninde uygulama çalışmalarıdır.

Dalcroze'un ritmik cimnastik metodunda, dansçının sadece ritim duygusu değil, genel müzikalitesi ve Ritim duygusu da gelişir, aynı zamanda kendine güveni artar. Dalcroze metodunda ritim tüm vücutla ifade edilir. Yöntemin amacı, ritmik bir zihniyet

yaratmak için sinir sistemini ve kas sistemini geliştirmek, bunun sonucu olarak da müziksel ritim alt yapısı oluşturma'dır. Dönem itibariyle dansçı her alanda olduğu gibi bedensel alanda gelişir. Dansçı böylece bedenini ve kendini fark eder (Alp, 2010, s:27).

Çağdaş müzik eğitimcisi Dalcroze'a göre müzik; ses ve hareketten ibarettir ve sesin kendisi de bir hareket şeklidir, bedenimiz de kemikler, organlar ve kaslardan ibarettir, kaslar da hareket içindir (Özevin, 2006). Dalcroze ve Orff gibi çağdaş müzik eğitimcileri müzik ve hareketin birbirinden ayrılmaması gereken bir bütün olduğunu savunmaktadırlar. Hareket ve müziğin iç içe geçtiği dans sanatının müzik eğitimcilerine önemli katkılar sağlayacağı düşüncesi giderek yaygınlaşmaktadır. Beden dilini doğru kullanma ve doğru iletişim kurma yetilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde dans önemli bir yer tutmaktadır (Özevin, 2008).

Carl Orff 'a göre, 'doğal haliyle vücudun başlattığı el çırpma, zıplama, sekme, parmak şıklatma vb. hareketler ritme karşılık olarak ortaya çıkar. Bu vücut hareketleri önceleri konuşmaya, sonra şarkıya ve çalmaya eşlik eder ve müzik işaretleriyle bağ kurar'. El çırpma, ellerini karşılıklı vurma, dizlerine vurma, ayaklarını yere vurma, parmak şıklatma, etrafında dönme, zıplama hareketleri çocukların eşlik olarak en çok kullandıkları ritmik vücut devinimleridir. Bu tür ritmik vücut sesleriyle çocuklar kendi yarattıkları tekerlemelere eşlik ederken, çocuğun kendi ritmi oluşmaya başlar. Bu tekerleme ve sayışmalara sınıf içi aletlerle eşlik etmek, karşılıklı gruplarla soru-cevaplı çalışmak, onları müziğin içine doğru çekmek olacaktır (Zembat ve Diğerleri, 2010).

Orff'a göre; müzik, dans, jimnastik birbiriyle iç içedir. Derslerinde dans eden öğrencilerine davulla eslik etmiştir. Günther cimmastik, Dans ve Müzik okulunun en önemli özelliği doğaçlamaya yer veriyor olması, başlangıçta ise vurmali çalgıların kullanılmasıdır. Doğaçlama ve yaratıcılık Orff öğretisinde önemli bir yer tutmaktadır. Ritim öğretiminde vücut hareketlerinden yararlanmıştır. "Her çocuk kendine ait ritim yaratır" fikrinin hâkim olduğu Orff öğretisinde dil ögesi, ritmik heceleri tekrar etmede, ritmik eşlikle söylenen kelimeleri bireyin aynen tekrar etmesinde önemlidir (Çevik, 2007).

Dans hareketi, müziğin ritme uyma dürtüsünün sonucudur. Ritme uyma eğilimi insanda var olan bir özelliktir. Hareketlerin ritmik olabilmesi için koordine edilmiş

olmaları gerekmektedir. Bu nedenle hareketler ritmik, koordineli ve amaca uygun olduğu sürece etkin ve değerlidir. Ritimleri algılama ve tekrar yaratmada konusunda yetenekli ritmik zekâyı da beraberinde getirmektedir (Zembat ve Diğerleri, 2010).

Bir öğretim yöntemi, hareket öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli işaretler kullanır bunlar; sayı sayma, ses ile yönlendirme, alkış ile tempo tutmadır. Aynı zamanda öğrencilerin fiziksel ve sanatsal performanslarını arttırmak amacıyla her derste müzik kullanımı da mutlaka yapılmalıdır (Kassing ve Jay, 2003, s:69). Dansçılar kulaklarıyla algıladıkları seslere genelde bir tepki ya da yanıt verme gereksinimi duyarlar. Sesin türüne göre gösterilen tepki değişir. Dansçının bedeninde çeşitli sesler çeşitli etkiler yaratır. Sesin algılanması ve ona göre bir tepkinin verilmesi dansçının kültürüne, algılama gücüne, ritimleri ya da sesleri duyumsama yeteneğine, hangi ülkelerde yaşadığına, hatta onun görsel ve işitsel tercihlerine bağlıdır. Bu gibi nitelikler, dansçının hareketlerini ve yorumunu etkileyecektir (Deleon, 1997, s:556). Halk danslarına eşlik eden ritimlerin belirli kalıpları ve ölçü sayıları olduğundan, vücudun hareketleri de ritimsel vurgularla şekillenmektedir. Böylece bu durum halk oyunları oynayan dansçıların, duyulan ritim eşliğinde ve hızında bir ahenk ve uyum içerisinde olabilmelerine olanak sağlamaktadır (Alp, 2010, s:28).

Müziğin çeşitli parçalarını ayırt edebilme bir kabiliyet gerektirmektedir. Ezbere sayma yerine, dans müziğinin içinde var olan ritim ve melodinin sayılması, hareket ritmi ve temposunun hafızada kalmasını kolaylaştırmaktadır (Sığırtmaç, 2002). Ritmin kalıbı kavrandığı zaman arkadan ne geleceği anlaşılabilir. Bunun nedeni işitsel algının motor faaliyete doğal olarak dönüşmesidir. Ritim, sesleri izlemeye yöneltir (Zembat ve Diğerleri, 2010). Müzik olmadan dans edilebilir ama ritimsiz dans etmek mümkün değildir. Dansçı mutlaka ritmi duyma ihtiyacı hisseder. Dansçı için ritmin vurguları çok önemlidir ve dansıyla çakışması gerekmektedir (Alp, 2010, s:30). Çünkü belli hareketler, aynı müzikte olduğu gibi, değişen zaman, hız ve ritim uzunlukları ile icra edilirler. Müzikteki vuruşlar mezürleri, mezürler ise müzik cümlelerini oluşturur. Bunun gibi, hareketler de hareket cümleleri oluşturacak şekilde bir araya gelirler. Hız ve ritim nasıl müziğin ifade niteliğini etkiliyorsa, aynı şekilde hareketinde ifade niteliğini etkiler. Çünkü hareketlerin akışındaki düzeni sağlayan ritimdir (Gerek ve Katkat, 2006).



Müziğin iki önemli unsuru ritim ve melodidir. Burada hareketi ifade eden ise, ritim sözcüğüdür (Dündar, 2003). Beden, vücut, hareket, dans, spor gibi sözcüklerin farklı anlamları yoktur ve bu sözcükler temelde bir bütün olarak insanın gerçekleştireceği eylemlerin değişik boyutlarını açıklamaktadır (Koç, 1992). İnsanın içindeki ritim duygusu, dışarıdan, tempo veya müzikle desteklenebilir. Sportif etkinliklerin çoğunda farkında olmadan bir ritim uygulanır. Potaya gidiş, top sürme, koşma, turnike, dripling, engel koşusu gibi hareketler belirli bir dinamizm içerirler. Müzik, el çırpma, tempo gibi dışarıdan yapılan eşlik, hareketlerdeki ritim özelliğini geliştirir (Sayın, 2011, s:21). Anlamli hareketler oluşturmak ritmin fonksiyonu değildir, ancak bu hareketleri kontrol etmek ve geliştirmek için ihtiyaç duyulan faktördür (Dalcroze 1967, s:133).

Yukarıda verdiğimiz örneklere dayalı olarak; hareket ritmiyle müziksel ritim arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Hareket eğitimi açısından hareket ritminin geliştirilmesinde müzik ritminin başlı başına araç olduğu da ayrıca bilinmektedir (Gerek ve Katkat, 2006). Ayrıca, Araştırmalar ritmik karakter ve fiziksel beceriler arasındaki ilişkinin müziğin çevreyi algılamada ve motor becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Erdal, 2005).

#### **2.4.1. Ritmik Hareket ve Dans Kalıpları Oluşturma**

Ritim eğitimi, Sun ve Seyrek (1988: 57) tarafından “müzik yapıtlarının iskeletini oluşturan ritim, müziğin en önemli öğelerinden biridir. Bir ritim kalıbını elleriyle, ayaklarıyla, bedeniyle, araçlarla ya da sözlerle tekrarlanabilecek şekilde öğretmeye, “ritim eğitimi” denir” şeklinde açıklanmıştır.

Bir insanın vücudunu iyi kullanabilmesi doğuştan gelen fiziksel bir yeterlilik, zihinsel veya duygusal bir tepki olabilir. Ancak dansçının şans eseri var olan bir takım yetenekler başarı için tek başına yeterli olmayabilir. Dansçının kendini ifade aracı vücudu olduğuna göre onu iyi kullanmak ve geliştirmek her yönüyle ona hükmedebilmek doğru ve düzenli bir eğitimle mümkündür (Gerek ve Katkat, 2006). Ritimde bireyi eğitmenin doğru yolu fiziksel hareketler ile mümkündür (Dündar, 2003).

Yılmaz (2003) bu yaklaşım için, “bu öğretim yöntemi İsviçreli Müzik Eğitimi Emile Jaques Dalcroze tarafından geliştirilmiştir. Dalcroze müzik öğretim yöntemi müziksel işitme, okuma, yazma, söyleme çalışmalarının bedensel, ritmik devinimler aracılığıyla uygulanmaktadır. Öğrencilerin duydukları herhangi bir müziği ve etkilerini bedensel olarak ritimleşmeleri temeline dayanır. Müzik öğeleri eller, ayaklar ve kollar kullanılarak; hız, gürlük, ölçü, vuruş, ritim ve nüanslar bedensel devinimlerle ifade edilir. Müzik aracılığıyla, bedenle beyin arasında sıkı bir işbirliği oluşturmak suretiyle, ritimsel duygu ve düşünceleri ortaya çıkararak etkili bir müzik eğitimi uygulamak bu yöntemin amacıdır (Alp, 2010, s:27)” demiştir.

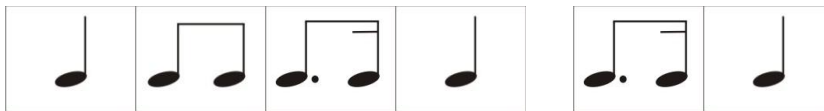
Ritim eğitimi ile ilgili çalışmasında Dünder (2003), “Ritim eğitimi, ritimsel notalamadan önce yer almalı, önce ritim eğitimi, daha sonra ritimsel notalama gelmelidir. Ritimsel notalamayı (ritmin sembollerini) öğrenmek, ritmi öğrenmekten oldukça farklıdır. Çoğumuz ritmi öğretebilmek için matematiksel yaklaşımı kullanmış ve etkisiz olduğunu fark etmişizdir. Ritmik semboller arasındaki matematiksel ilişkileri öğretmek, ritmi de öğrettiğimize inanırız. Oysa bireyler hissetmeden, bedensel bir tepkiye dönüştürmeden ritmi anlayamazlar. Ritmi önce bedende yaşatıp, daha sonra ritimsel notalamaya dökmek gerekir. Bir başka deyişle, matematik yerine, ritim öğretme düşüncesinden yola çıkılmalıdır” diyerek, ritim eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir yorumda bulunmuştur.

Bennet (1995: 26) çalışmasında ritim eğitiminin nasıl olması gerektiği, öğrencileri konuya dahil etmenin ne şekilde mümkün olacağı ile ilgili şu şekilde bir teknik önermiştir; “Ritim eğitiminde öğrenciler kendilerine güven eksikliğinden veya başka sebeplerden dolayı arkadaşlarının önünde bir takım beceriler sergilemeye utanıp çekinebilirler. Bu durum yetişkinler içinde aynı sebeplerle geçerli bir durumdur. Ritmik eğitim sırasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yöntem ile bu durumu aşmak mümkün olabilir. Öğretmen ritmik beceriyi gösterdikten sonra, öğrenciler oturdukları yerden alkış ile ritmik ölçüyü tekrar ederler. Sonraki adımda parmak şıklatma ile aynı ölçünün tekrarı gelir. Öğrenciler bu başlangıç hareketine katıldıktan sonra, onların güvenlerini kazanmak daha kolay olacaktır. El ve parmak egzersizlerinden sonra öğrencilerden aynı ritmik ölçüyü ayakları ile yapmalarını

istenmelidir. Öğrencilerin oturma düzenlerini bozmadan bunu istemek gerekir ki, kendilerini rahat ve güvende hissedebilsinler. Ritmik ölçüyü hem sağ el-ayak hem de sol el-ayak ile tekrar edilmelidir. Öğrenciler kendilerini rahat hissedene kadar bu ritmik ölçüyü eller, parmaklar, ayaklar ile tekrar etmeli, mümkün ise müziğe eşlik etmelidirler. Bu aşamalar başarılı geçerse öğrenciler bir sonraki aşamaya katılmak için istekli olacaktır. Sonraki aşamada öğrencilerden ayağa kalkmalarını isteyip aynı egzersizi ayakta ve yürür vaziyette yapmaları istenmelidir. Başarma duygusu onlarda özgüven yaratacak ve çalışmaya daha motive olmuş vaziyette yeni öğrenmelere kendilerini açacaklardır. Bu durumda öğrenciler artık temel ritmik dans adımlarını öğrenmeye hazırdırlar. Anahtar sözcükleri kullanarak, (melodik seslendirme) öğrencileri dans adımlarına doğru yönlendirebiliriz. Cha cha öğretirken örneğin “ yavaş, yavaş, hızlı çabuk” veya Tango için “yavaş, yavaş, hızlı, hızlı, yavaş” gösterilebilir.

Türk Halk Danslarına örnek olarak yaygınca bilinen 3 ayak halay’ı örnek verecek olursak “yavaş, yavaş, yavaş, nokta; yavaş, yavaş, yavaş, nokta” şeklinde örneklendirebiliriz veya Karadeniz onlusu için “ bas, at, bas, nokta, yürü, yürü, sağa nokta, sola nokta” şeklinde sözcükler kullanabiliriz. Burada çalışmaya başlamadan önce başlangıç adımlarının hangi yönde olması gerektiğini hatırlatma gerekir. Sağ ayak ile başlanacak veya sol ayak ile başlanacak şekilde yönlendirmeler yapılmalıdır.

Yukarıda örneklerini sunduğumuz ritim ve temel hareket kalıplarının birleşimiyle birlikte sistematik hareketler zinciri oluşturulabilir. Bu zincirler hareket kalıplarına dönüştürülerek danssal, sportif veya rekreatif faaliyetlerin temelinde yer alabilirler. Örneğin:



Zıpla Koş Koş Bas Ga lop Bas Ga lop

Ancak "ritim" kavramı harekette belli bir bölümlemenin özelliğini de içermektedir. Bu dinamik ve zamansal bölümlenmedir (Gerek ve Katkat 2006). Öğrenciler fiziksel hareket becerileri tatbik ederken, her becerinin bir ritmi olduğunun

farkına varmalıdırlar. Müzikteki ritim ve insan hareketi arasındaki benzerliklerin sonucunda bu ikisi arasındaki eş zamanlılıktan yararlanılarak, bu durumun müzik ve egzersiz arasındaki uyumun göstergesi olduğu belirtilmiştir (Erdal, 2005).

Avusturyalı bir perküsyoncu (Reinhard flatischler, 1992) tarafından geliştirilen ve TEKATİNA olarak adlandırılan ritim eğitim süreci, kendi bilincini geliştirmek isteyenler ve ritim bilgisi edinmek isteyenler için ideal bir yöntem gibi görünmektedir. Bu eğitim sürecinde 3 temel farklı ritmik katmanları öğrenme olanağı bulunmaktadır. Ritim eğitiminde, melodik seslendirme kullanılarak, alkışlar ve adımlamalar ile temel ritim kalıplarını ve dolayısıyla hareket kalıplarını öğrenme kolaylığı sağlanabilir.

Take-tina modelinde en önemli özelliği iki zıt heceyi veya zıt tınıları kullanmaktır. İki veya üç hecenin kullanılması ise vokal monotonluğu önlemeye yardımcı olmak içindir.

**Bir vuruş için** = TA

**İki vuruş için** = TA - Tİ

**Üç vuruş için** = TA - KE - NA ( veya GA - MA - LA)

**Dörtlü vuruş için** = TA - KE - Tİ - NA

Heceler, ritmik sesler çıkarmak için bir başlangıç noktası olarak kullanılmaktadır. Flatischler'in tekniğinde, her hece bir vuruşa karşılık gelir. Ve hece notanın süresi kadar uzun seslendirilir. Vuruş temposu ayarlandıktan sonra, vuruş zamanını ve ikili bölümleri uygulamaya başlanmalı. Geçiş rahat ve doğru olana kadar ikili zaman ve tek vuruş arasında geri dönüp, tekrar gelmek gerekir. Üçlü zamana geçmeden önce, ikili ve dörtlü zamanları birbirine eklemek doğru olacaktır. Daha sonra üçlü zamanı ekleyip bu diziler arasında farklı ritim kombinasyonları oluşturulabilir (Kaplan, 2002).

Dansçılar hareket kombinasyonlarını genellikle 8 sayılı hareket veya pozlardan oluştururlar. Her hareket kümesi ayrı ayrı sekiz hareketten veya poz'dan oluşabilmekte ve birleştirildiğinde bir hareket cümlesi ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda, kombinasyonları, kelimelere benzetmek mümkündür. Kelimelerin bir araya gelmesi ile

anlamalı bir cümle oluşturmak mümkündür. Bir dans cümlesi, 4 ayrı hareket kombinasyonundan oluşmuş olabilir. Fakat her dans kombinasyonunun kendine has ayrı birer ifade ve duygusu vardır. Dansa eşlik eden müzisyenler aynı kombinasyonları her defasında aynı duygu ile çalsalar bile dansçı her kombinasyon ve hareket cümlesi için ayrı duygu ve ifade yaşamakta ve yansıtmaktadır. Hareket cümlelerinin ifadesi için dans ve müzikate yaygın ve ortak kullanılan uzunluk, genellikle 4 ayrı 8'liğin bir araya gelmiş halleridir.

Dansçılar genellikle 8 sayılı hareket gruplarını şu şekilde saymaktadırlar;

**1** 2 3 4 5 6 7 8 -- **2** 2 3 4 5 6 7 8 -- **3** 2 3 4 5 6 7 8 -- **4** 2 3 4 5 6 7 8

Her sayının bir vuruşu temsil ettiğini düşünürsek, 1,2,3,4,5,6,7,8 toplamda 8 vuruş olurdu. Birçok dans öğretmen hareketleri kendi sesiyle ritimlendirir, tempo tutar ve ritim sayar. Bu durumda, farklı sayım şekilleri, müziğe tutarsız ölçüler, bilinçsiz ve içgüdüsel sayım neticesinde, dansçıların ve müzisyenlerin kafasını karıştırabilir. (Kaplan, 2002, s:9).

Modern müzikte sıklıkla dakikadaki vuruş sayısı (İngilizcede bpm veya **beats per minute**) ile belirlenir. Belirli bir nota değerini ve bu değer bir dakikada kaç kere tekrarlanması gerektiğini gösteren "♩ = 120" veya sadece vuruş sayısını belirten "80 bpm" vb. kullanımlar yaygındır (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Tempo>). Ritim ve nota bilgisine sahip olmak, öğretmenin, müzisyenler ile etkin iletişim kurulabilmesi açısından da oldukça önemlidir (Kassing ve Jay, 2003, s:67).

Dans öğretmenleri hareket kombinasyonlarını sınıfta gösterirken hareket isimlerini melodikleştirebilir veya sayılarını melodik sayabilir. Her yeni hareket kombinasyonu için, yeni bir numara atayarak;

**1.2.3.4.5.6.7.8**

**2.2.3.4.5.6.7.8**

**3.2.3.4.5.6.7.8**

**4.2.3.4.5.6.7.8**, şeklinde sayabilir.

Bu sayma biçimi, hareket cümlelerinin niteliklerini belirtmenin yanı sıra, hareket cümlesinin neresinde olduğu, kaçınıcı sette olduğu, hareket yönü, hareketler arasındaki senkopları, cümleden, hareket kombinasyonuna bağlantılarda geçiş noktalarını, enerji akışını ve ifadeyi anlatımda önemlidir ve öğrenciye sürekli bilgi verir. Her hareket kombinasyonu, hareketin arzu edilen karakteristik özelliklerini seyirciye aktarabilmek için belirli bir tempo ve bir ölçüde gerçekleşir. Bir dans öğretmeni, bir orkestra şefi gibidir. Öğretmen, doğru tempo ve müzikalitesi ile kombinasyonu başlatır, genellikle hareketin kalitesi ve cümlelerini göstermek için çeşitli sesler ve heceler kullanır, düzeltmeler yapar ve mümkün olan en iyi performansı ortaya çıkarmak için sınıfa yapıcı eleştiriler sunar (Kaplan, 2002, s:53).

Dansta değişik sayma biçimleri vardır. Genellikle bire bir vuruş (her harekete bir sayı verme, örn: 1.2.3.4.5.6.7.8) saymanın yanında, ikiye bir sayma biçimi (iki harekete bir sayı verme) tempo açısından yavaş danslarda yaygınca kullanılmaktadır. 4'lük bir süre içinde gerçekleşen ve temposu düşük olan danslarda kullanılan bir sayma biçimidir. **1& 2& 3& 4&** Her sayının bölünmesiyle vuruşların ve hareketlerin iki bölümlü sayılacağını ifade etmektedir. Bir hareketin temposu, aynı zamanda hareketin karakterini de belirler. Örneğin, 4 zamanlı yavaş bir tempoda gerçekleştirilen bir hareket rahatlatıcı ve yumuşak bir etki yaratırken, aynı vuruş zamanına sahip hızlı tempoda gerçekleşen bir hareket, izleyenlerde tam tersi bir etki yarattığı gözlemlenmektedir.

Dans dersinde öğrencilerin ritim bilgisini genişlemek için öğretmenin temelde bilmesi gereken bilgiler;

- Ritmi işitme ve nota değerlerini ayırt edebilme,
- Ritmik modelleri bilme,
- Zamanı tanıyabilme ve etkili müzik sayabilme
- Müzik yapısını ve ifadesini sezebilmedir (Kassing ve Jay, 2003, s:65).

Ritim çalışmaları, diğer öğrenmeler gibi mutlaka geri bildirim ihtiyacı duymaktadırlar. Öğrencileri sürekli düzenli geri bildirimlerle doğruya doğru yönlendirmek gerekmektedir. Ritmik uygulama ve pratik yapmak, atım ve ritim

arasındaki ilişkinin kişide ritmik bir anlayış gelişmesine yardımcı olabilir. Ritim eğitimi uygulamalarında kısa sürede uzun mesafeler kat etmeye çalışılmamalıdır. Her adımda ne yapıldığına ilişkin dikkatli olunmalıdır. Başlangıçta hızı ayarlanabilen bir metronom aracılığıyla tempoyu kontrol altına almak, hem atım hem de tartımınıza yardımcı olacaktır (Kaplan, 2002, s:16).

Özelleşmiş ritmik hareket kalıpları, dans sanatında sıklıkla görülmektedir. Temel hareket ve özelleşmiş hareket kalıpları kazanan bir bireyin yaşamının farklı zamanlarında farklı tür bedensel aktivitelere yönelebileceği varsayılabilir. Bu bağlamda; ritim ve müzikle birlikte edinilen temel hareket eğitimi bireyi farklı türlerde ve farklı müziklerde dans etkinliklerine yönlendirebilir. Ancak, yetişkinler arasında dans etkinliklerine katılım azlığı ve katılımcıların öğrenme güçlüğü çektiğinin gözlenmesi, bu eğitimi çocuk yaşlarda veya gelişim dönemlerinde ya da üniversite yıllarında almadıkları görüşünü güçlendirmektedir (Turan ve Diğerleri, 2013).

#### 2.4.2. Öğrenme

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar sınırlıdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle, insanlar hayatları boyunca bir takım bilgileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar. İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir. Eğitimde insan hayatının aşamalarından biridir ve sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Erdal, 2012, s:95). Bireylerin ve toplumların en temel ve öncelikli gereksinimlerinden biri eğitimidir. Eğitim genelden özele doğru bir açılım gösterir (Şendurur, 2001). İnsan, biyolojik bir organizma olarak içinde doğduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle sürekli etkileşim halindedir. Birey, kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni yeni davranışlar kazanır. Birey açısından “sosyalleşme” “kültürlenme” olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir (Seven ve Engin, 2008).

Wittrock' a (1977) göre öğrenme, yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Öğrenme, “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceri de yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir.” Mayer (1987) ve Woolfolk (1990) ise öğrenmeyi “ bir kişinin bilgisinde ya da davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik ” olarak tanımlamaktadırlar. Gayne (1985) öğrenmeyi “ insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme ” olarak ele almaktadır.” (Açıkgöz, 2009: 8'den alıntı)

Öğrenme tanımının nasıl yapılacağı hakkında yapılan birçok araştırmada, öğrenme benzer biçimde tanımlanmıştır, (Senemoğlu, 2007; Fidan, 2012; Eren ve Diğerleri, 2013; Harmandar, 2004; Çeliksoy ve Diğerleri, 2008; Demirel, 2012; Sayın, 2011). Ancak genelde ve ortak yapılan tanımlara göre toparlayacak olursak; “öğrenme, bireylerin yaşantıları yoluyla ve çevreleri ile etkileşimi sonucunda oluşan düşünce, duyuş ve davranışlarında meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir” olarak tanımlamak mümkündür.

Öğrenme insan yaşamında büyük bir yer tutar. Psikolojinin de önemli bir konusudur. İnsan davranışlarının oldukça büyük kısmı öğrenilmiş davranışlardır (MEB, 2008 s:16). Öğrenen birey, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal tepkide bulunur (Sarı, 2008: 16). Kısaca, birey yaşadığı sürece çevre ile olan etkileşimi bitmeyeceği için, sürekli bir şeyler öğrenir.

### 2.4.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme ile ilgili birçok görüş ileri sürülmüş olup, bu konuda yapılan araştırmalar hala devam etmektedir. Ancak şu ana kadar kabul edilen bir ortak görüşün varlığından söz etmek mümkün değildir. Mevcut görüşler belli gruplar çerçevesinde ele alınarak değerlendirildiğinde ortaya şu yaklaşımlar çıkmaktadır (Çamlıyer, 2004).

- Öğrenmenin davranışsal yönüne ağırlık veren *davranışçı yaklaşımlar*,
- Öğrenmenin bilişsel yönüne ağırlık veren *bilişsel öğrenme yaklaşımları*



- İnsan davranışlarını içsel süreçlerle dışsal etkenlerin etkileşimine dayandıran *sosyal öğrenme yaklaşımları*,
- Davranışları, *nörobiyolojik ve nörofizyolojik temellere dayandıran yaklaşımlar* gibi (Çamlıyer, 2004, s:5, Demirhan, 2006, s:210, Senemoğlu 2004, s:94, Selçuk 1999, s:95-96, Fidan 2012, s:32-60).

Bu yaklaşımlar kapsamında birçok araştırmacı tarafından, kuram olarak nitelendirilen birbirine benzer ve farklı görüşlerin ileri sürüldüğünü görüyoruz. Bunlardan bazıları; İ.P. Pavlov'un klasik koşullandırma, Skinner'in edimsel koşullandırma, Watson'un somut ve gözlenebilen ölçülebilir davranış, Thorndike'in bağ, Hull'ın pekiştirme, E.R.Guthrie bitişiklik, E.C.Tolman işaret öğrenmesi, Piaget'in kuramları, K.Lewin'in kavrayış, John Dewey etkileşim ya da yaşantıların tekrar düzenlenmesi, Tolman'ın işaret, Gestalt ve Bandura'nın bilişsel sosyal öğrenme ve nörofizyolojik kuram grubunda Hebb'in kuramı, vb. gibi birçok kuramların ileri sürüldüğünü görmekteyiz (Çamlıyer 2004, Demirhan 2006, Fidan 2012, Senemoğlu 2004).

Her öğrenme kuramı farklı yaklaşımların ürünüdür. Yani, öğrenme konusunda farklı görüşler farklı öğrenme kuramlarını ortaya çıkarmıştır (Demirhan, 2006). Tüm bu görüşler birbirlerinden ilgisiz bir şekilde ortaya konulmamış olup birbirleriyle bitişen, binişen ve kesişen yönleri bulunmaktadır. Bu denli zengin bir görüş içerisinde şunlar doğru veya yanlıştır şeklinde bir değerlendirmeye girmek objektif olamaz. Yukarıda özet olarak ortaya konan değişik yaklaşımlardaki öğrenme kuramlarından, psikomotor devinimlere ve bilişsel süreçlere dayanan, hareket ve spor eğitiminde en çok yararlanılabileceği düşünülen bazılarının açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir (Çamlıyer, 2004).

### 2.4.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılar, uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeye ilgi duymamışlar ve uyarı-tepki bağına oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmıştır (Açıkgöz, 2009, s: 7). Bu akımın tanınmış bazı temsilcileri Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner'dir.

**Pavlov**'un önerdiği koşullanma modeline göre insanlar ve hayvanlar doğal olarak tepki gösterdiği uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepkiyi göstermeyi öğrenirler. Pavlov öğrenmeyi, nesnel bir şekilde uyarıcı ile tepki arasında bitişiklik ve tekrar yoluyla gerçekleştirilen aşamalı bir süreç olarak ortaya koymuştur. Klasik koşullanmanın gerçekleşmesi için iki uyarıcının birbirine çok yakın olması ya da birbirini çok az süre içinde izlemesi gerekir. Buna bitişiklik ilkesi denir. **Thorndike** öğrenmeyi problem çözme olayı gibi görmüş ve problem durumunda yapılan çeşitli deneme-yanılma davranışlarından birinin çözüm olduğunu saptamıştır. Bu davranış problemin çözümünün öğrenilmesinde bir araç rolünü üstlenmiştir. Thorndike öğrenme yasalarını genellikle hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalarla geliştirmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu tekrar ve teki yasaları ortaya çıkmıştır. Bu alanda çalışma yapan diğer bir eğitimci **Skinner**'dir. Skinner'e göre organizmanın davranışları otomatik bir yanıt olmaktan öte, kasıtlı yapılan hareketlerdir. İnsanlar çevrelerinde karmaşık uyarıcı durumlarıyla karşılaşır. Bu durumda organizmanın kendisi tarafından yapılan davranış önemlidir. Buna *operant* (edim) denir (Demirhan, 2006, s:211).

20. yüzyılın başından önce psikolojiyle ilgili veriler içebakış biçimindeki kişisel gözlemlerden oluşuyordu. Burada sözü edilen içebakış, kişinin kendi algı ve duygularını dikkatle inceleyip kaydetmesidir. 20. yüzyılın başında Watson içebakışın yetersiz ve gereksiz bir yaklaşım olduğunu öne sürdü. Ona göre eğer psikoloji bir bilim olacaksa verilerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olması gerekirdi. Oysa içebakış yönteminde kişilerin algı ve duyguları sadece kendisince gözlemlenebilir ve gözlemler ölçülemezdi. Bu temel anlayıştan hareketle doğan davranışçılık, kısaca uyarı-tepki (U-T) psikolojisi olarak ifade edilebilir (Selçuk1999, s:96).

Öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan “davranışçı” görüşlerin yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını ve bunları bir “Uyarıcı-Davranım” kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını ileri süren görüşler de vardır (Fidan 2012, s:60). Bu görüşlere sahip psikologlar öğrenmenin çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda oluştuğuna ve bu amaçla sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları kullandığımıza inanmaktadırlar. Bu kuramcılara “Biliş Kuramcıları” denilmektedir. (Demirhan, 2006, s:211).

1970’lerden itibaren etkisini yitirmeye başlayan davranışçılık akımından, bilişselciliğe geçiş dönemi başlamıştır. Araştırmacılar, *anlamli öğrenme* (Ausubel, 1963); *üretimci öğrenme* (Wittrock, 1974); *bellek destekleyiciler* (Bower, 1970) ve *problem çözme* (Gagne, 1975) gibi karmaşık öğrenme biçimlerini incelemeye başlamışlardır. Sonunda bilişsel devrim gerçekleşmiş ve algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerin “nasıl olduğu” araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar, öğrenme kavramına yeni boyutlar katan karmaşık bilgilerin üretilmesini sağlamıştır. (Açıkgöz, 2009, s: 7).

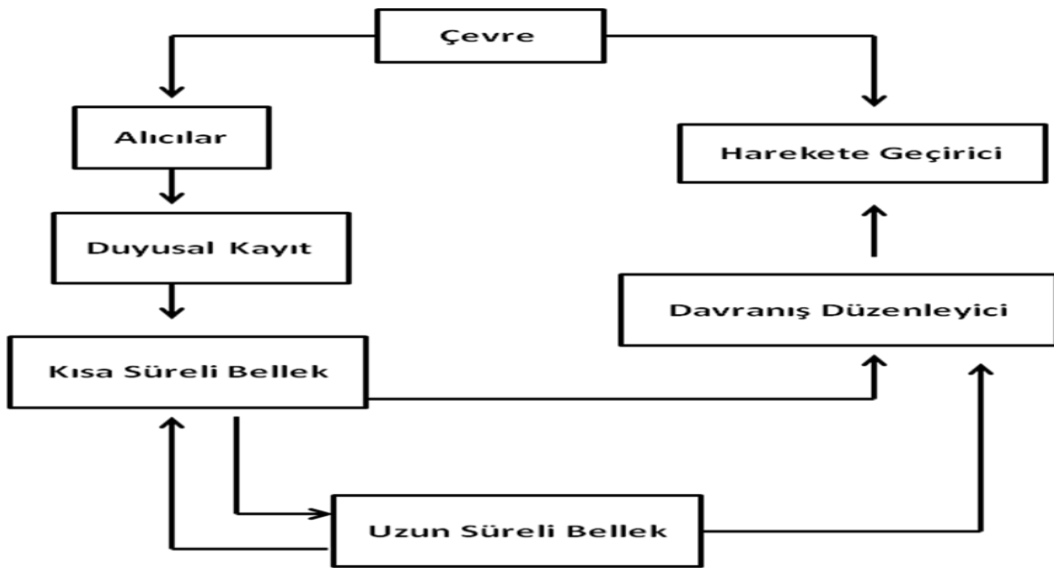
#### 2.4.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Biliş kuramcılarının göre davranışlar amaçlıdır. Davranışı anlayabilmek için kişinin karşılaştığı durumu nasıl gördüğünü ve amacını bilmek gerekir. Bu bakış açısı içinde çağdaş bilim kuramlarının temelini “**Gestalt** Psikolojisi” oluşturur. Bu alandaki algılamaya ile ilgili bazı temel fikirler şunlardır;

- 1- İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlarlar. Bütünü oluşturan parçaların aralarındaki ilişkiler algılamada önem taşır.
- 2- Bir nesnenin ya da bir parçanın algılanışı, onun diğer parçalarla olan ilişkisine bağlıdır.
- 3- İnsanlar, nesnelere bazı örgütleyici eğilimlere göre algırlarlar.
- 4- İnsanlar, çevrelerini bir düzen içinde görürler.

- 5- Davranış, kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve durumu kendi amaçları açısından yorumlamasına bağlıdır.
- 6- Öğrenme, kişinin karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumundaki bir değişmedir.
- 7- Herhangi bir durumun öğeleri ya da konunun öğeleri birbiriyle ilgilidir ve bunların her biri bütünlük içinde anlam kazanır (Fidan 2012, s:7-8).

Bu alanda çalışma yapan eğitimcilerden birisi **Köhler**'dir. Köhler, maymunlar üzerinde problem çözme davranışlarını incelemiştir. Deney sonucuna göre maymun durumu algılamış ve kutularla muz arasındaki ilişkiyi görerek problemi çözmüştür. **Lewin**'e göre ise kişinin durum algılaması biliş alanını, yaşadığı dünya, yaşantıları, amaçları ve bunları gerçekleştirirken karşılaştığı engeller ise yaşam alanını meydana getirir. Özetle Köhler, Lewin ve bu alanda çalışan diğer bir eğitimci olan **Wetrheimer**'e göre kişinin davranışları, karşılaşılan durumu nasıl algıladığına ve kişinin söz konusu durumun kendi amaçlarıyla ilgisi hakkındaki yorumuna bağlıdır. Bilgiyi işleme kuramcılarına göre öğrenmeler bellek sistemiyle oluşmaktadır. Çünkü insanlar belleme gücüne sahip olmasalardı her şeyi yeniden öğrenmek zorunda kalacaklardı. Bu alanda çalışma yapan Gagne bilgiyi işleme sürecini şu şekilde şemalandırmaktadır (Demirhan, 2006, s:212).



Şekil 3: Gagne'nin Bilgiyi İşleme Şeması

Biliş, günlük konuşmalarda kullanılan “bilme” kelimesi ile ilgilidir. Biliş, psikolojide düşünme ve öğrenmeyi de kapsayan geniş anlamalı bir terimdir (Fidan, 2012, s:60). Dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümü biliştir (Demirhan, 2006, s:210). Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına gerin zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan, 2012, s:60).

Bilişsel yaklaşıma göre, birey edilgin bir uyarın alıcısı değil, etkin oluşturucusudur. Verileni alan değil, verilenlerin anlamını keşfedendir. Bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyen aynı zamanda verilmek istenen ilkenin anlamını bulmaya çalışandır (Demirhan, 2006, s:210). İnsan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür. Biliş, insanın bilgi edinmesini plan yapmasını, problem çözmesini sağlayan algı, hafıza gibi süreçleri açıklamak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bilişsel yaklaşımın amacı zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır. Bu yaklaşım bir anlamda davranışçılığın yetersizliğine bir tepki olarak doğmuştur ve insan davranışlarını yalnızca U-T bağı çerçevesinde açıklanamayacağını ileri sürülmüştür (Selçuk1999, s:96). Bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil, gözlenemeyen içsel, bilişsel bir süreç olarak görmektedir. Öğrenmenin bir davranışı göstermek için gerekli olan yeterliliği artırdığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için edime bakmanın gerekli olduğunu kabul etmektedirler (Açıköz, 2009, s: 9). Günümüzde özellikle karmaşık insan davranışlarını anlamada bilişsel yaklaşım önem kazanmıştır (Selçuk1999, s:96).

### 2.4.3. Motor Öğrenme

Yaşam gerekliliği için gerçekleştirilen tüm davranışlarda olduğu gibi motor davranışlar da öğrenilen davranışlardır. Öğrenilen her şey girdi, merkezi işlem ve çıktı döngüsüne dayanır. İşlem merkezi ise beyindir (Topkaya, 2011 s:48). Motor beceri öğretimi aktif bir süreçtir ve bilişsellikle bağlantısı vardır. Beceri öğretimi, bilişsel öğrenme kavramının, fiziksel eğitimdeki durumudur (Derri ve Pachta, 2007).

Schmidt ve Wrisberg öğrenmeyi pratik veya tecrübeyle ilişkili değişiklikler olarak tanımlamışlardır. Bu değişiklikler insanın bir motor beceri üretmesindeki kişisel yeteneklere karar veren içsel bir gelişmelerdir. Bu gelişmeler oldukça sürekli. Uzun dönemli hafızada kayıtlıdır. Bu öğrenmenin sonucu kalıcı olmasına rağmen plastik olarak kalır ve yaşam süreci boyunca değişebilme yeteneği sergiler (Wilmerding, 2009). Motor öğrenme teriminin kullanılması için, öğrenmenin bir sonucu olarak performansın ilerlemesi gerekir (Eynur, 2013, s:17) ve öğrenmenin etkili olması için alıştırma şarttır. (Sayın, 2011, s:61).

Bir motor becerinin öğrenilmesi oldukça karmaşık ve farklı değişkenlere bağlı olan pek çok süreçten sonra meydana gelmektedir (Karlı ve Diğerleri, 2002). Uygulama, göreceli olarak davranış üzerinde kalıcı değişiklikler oluşturmanın ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın en iyi yollarından biridir (Baran, 2012, s:15). Hareketlerin öğrenilmesi süreci, basit ve temel hareketlerin kavranmasıyla başlar Sayın (2011, s:17). Bu aşamada öğretmen ipuçlarını daha az kullanır. Daha çok, hareketin yürütülmesi, varyasyonlar, geçişler, hareketin kalitesi, müzikalite gibi belli başlı konular üzerine odaklanılır (Kassing ve Jay, 2003). Araştırmalar, sözel açıklamaların beceri öğreniminin ilk aşamalarında verilmesi gerektiğini söylemektedir. Burada, öğretmenin alanı çok iyi bilmesi ve bilişsel alanla devinişsel alan arasındaki ilişkiyi iyi kurması gerekmektedir (Demirhan ve Bağırhan, 1993). Weiss ve Maureen (1983)'e göre, bir becerinin iyi bir şekilde öğretilmesi, model olma, açıklama yapma, güdüleme, tekrarlama fırsatı verme ve davranışın sonucu hakkında bilgi verme gibi eğitim yöntemlerini içermektedir (Dursun, 2003, s:18).

Motor öğrenme süreçlerinde dikkat, algılama, feedback ve tekrar gibi gerekli birçok aşama vardır. Dans öğretiminin başlangıcında öğretmen, dans kombinasyonunun

gösterimini ve açıklamasını içeren giriş bilgisini öğrenciye sunabilir. Sonrada öğrenciler hareketleri uygulayıp, bireysel çalışmalar yoluyla becerileri geliştirirler ve çalışmalarda edindikleri devinimsel repertuarlarını, dans kelimelerini hafızalarında tutabilirler. Hareketler ve hareket kalıpları dansçının beynine kodlanır. Tekrarlar ile bu hareketler dansçının uzun dönem hafızasının bir parçası olur. Aynı veya benzer hareketler gerektiğinde dansçı bunları hatırlayıp ve fiziksel uygulamaya dönüştürebilir.

Dansta motor öğrenme, dansçıların öğrenmesini sağlayan süreçtir ve insanın normal motor gelişiminde edinemediği temel ve gelişmiş becerileri gerçekleştirir. Dansı eğitiminin amacı bu becerileri öğreterek performansın kalitesini özel bir amaçla geliştirip pürüzsüzlüğü, koordinasyonu ve kesinliği arttırmaktır. Böylece dansçının uzun ve yorucu çalışması, sadece bir beceriyi öğrenmek için değil, aynı zamanda öğrenilmiş hareketin zenginliğini arttıracak belirli bir yeterlilik seviyesindeki beceriyi yakalamaktır (Wilmerding, 2009).

Dansçılar ağırlıklı olarak kinestetik duyularını kullanırlar ve hareketleri yaparak öğrenirler diyebiliriz. Bazı dansçılar öncelikle görsel yolla öğrenirler. Bir dansçıyı veya öğretmeni izler, hareketin görsel fotoğraflarını kendi yorumlarıyla tercüme eder ve hareketi yaparlar. Görsel öğrenenler, dansla ilgisi olmayan hareketleri de algılayıp kendi yorumlarıyla o hareketleri dans biçimine çevirebilirler. Kendi görsel ve işitsel duyu yollarıyla dans öğrenebilirler.

Kimileri ise, işitsel duyularını öncelikli olarak kullanırlar. Müziği algılayıp, üzerine hareket ekleyebilirler. Bu dansçıların, müzik teori ve stillerine karşı duyarlı oldukları açıktır. Belleklerinde tuttukları hareketleri, müzikal ipuçlarını kullanarak bir dans formuna dönüştürebilirler. Genellikle müzik ve hareket dansçı için bir olmakla birlikte, müzik, hareketin oluşturulması ve yürütülmesini de sağlayabilmektedir. İşitsel öğrenenler mükemmel dinleyicidirler ve hareketi müzik ile bağdaştırırlar. Dans, görsel ve işitsel öğrenmeyle güçlendirilmiş bir kinestetik duysal öğrenme deneyimidir denilebilir.

Batson (2008), “Hareket duygusunu hissetme ve bu konuda farkındalık kazanma, dans etmeye öğrenmeye yardımcı olur. Dansçılar sadece kendi hareketlerini

hissederek değil, bir başkasını dans ederken izlediklerinde bile öğrenirler” (Esen, 2012, s:9) diyerek, yukarıda bahsettiğimiz konuyu destekler nitelikte görüş belirtmiştir.

Storm’a (1994) göre bireyler çeşitli modellerde ve sürelerde öğrenirler. Bazıları görsel olarak, bazıları dinleyerek öğrenir, bazıları da uzun süre dinleyerek ve görerek öğrenir; pratik yaparak veya olayın içinde yer alarak daha iyi öğrenebilir. Bazıları öğretmenleri ile deneyerek, bazıları da tek başlarına deneylerle reflekssel düşünceyle veya gözlemleyerek daha iyi öğrenir (Kale, 2007, s:41).

Hareketlerin öğrenme yöntemleri ve mükemmelleştirilmesi süreçleri, kişisel özelliklerin yanı sıra dış desteklere de bağlıdır (Çeliksoy ve Diğerleri 2008, s:17). Bir dans öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme stillerini ve onların yeteneklerini bilmesi gerekir. Böylelikle öğretmen, öğrencilerinin başarıları ve ilerleyebilmeleri konusunda ders içeriği ve kullanacağı teknikler hakkında kararlar verebilir. Bu bileşenlerin analizi, dans sınıfında öğrencilerin öğrenme stillerini inceleyerek başlar (Kassing ve Jay 2003, s:46). İşte öğretmen tüm bu çeşitlilikleri ve farklılıkları çok iyi inceleyerek ve irdeleyerek çocukların ihtiyaçlarına cevap vermeli ve en iyi yöntemi onlara uygulayarak en iyi bir şekilde öğrenim almalarını sağlamalıdır (Çeliksoy ve Diğerleri 2008, s:41). Hareket öğrenme, motor beceri edinme, bilişsel kavramların ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, gelişim seviyesine uygun temel hedeflerin programlanmasıyla mümkündür (Derri ve Pachta 2007).

Bir dans öğretmeni, hareket sanatını öğretir. Ancak öncelikle eğitim kalitesi için güçlü bir program geliştirmelidir. Dans eğitiminde dansın yapı taşları olarak dans unsurları ve kinestetik tabanlı bir üst yapı hazırlamalıdır (McCutchen, 2006), s:129).

Genel olarak motor becerilerini öğretmenin adımları şu şekildedir:

1. Beceriye tanıtmak ve açıklamak,
2. Beceriye göstermek
3. Becerinin alıştırmalarını yapmak (Tekrar)
4. Hataları düzeltmek ve dönüt vermektir (Çeliksoy ve Diğerleri 2008, s:41).



Birinci evre, becerinin bütünüyle zihne yerleştirilmesiyle ilgilidir. Bu evrede becerinin bütünüyle anlaşılması ve temel becerilerin tanınması ve bunlar arasındaki ilişkilerin açıklaması yapılır (Fidan, 2012, s:177). İzlemek ve yapmak, dans öğretiminde çok etkili gibi görünse de, sözel yönlendirme dans öğretiminde önemli bir noktadır. Dansçı bir hareketi ilk kez görüyor ve uyguluyor ise bu aşamada sözel girdilerin en önemli olduğu aşama işte budur. Bu açıklamalar becerinin bir model tarafından gösterilmesi, yapay modellerle çalışma, becerinin şematik olarak gösterilmesi, beklentilerin sıralanışı üzerinde yoğunlaşır (Fidan, 2012, s:177).

İkinci aşama, kişinin beceriyi öğrenmeye geçişi yer alır. Basit beceriler sırayla öğrenilerek elde edilebilir. Karmaşık becerilerde kendi başına bütünlüğü olan temel hareketlerin önce ayrı ayrı öğrenilmesi daha sonra bütünleştirilmesi daha yararlı sonuçlar vermektedir (Fidan, 2012, s:177).

Üçüncü aşamada, kişiyi beceriyi öğrenmeye geçişi yer alır. Basit beceriler sıra ile öğrenilerek elde edilir (Fidan, 2012, s:177). Bu aşamada öğretmen, kombinasyonu sınırlı bir biçimde göstererek sesli ipuçlarını kullanır. Pratikte, öğretmen kombinasyonu bölümlere ayırır, bazen daha fazla çalışabilmek için bazı bölümleri izole eder. Öğrenmenin bu aşamasında dansçı, adım, cümle, kombinasyon gibi parçaları kinestetik motor belleği sayesinde, doğru ve otomatik olarak hiç düşünmeden yapabilecektir. Bu otomatik işlem, bir önceki motor işlemlerin kontrol sürecinden daha hızlıdır (Kassing ve Jay 2003, s:49).

Motor öğrenme ile ilgili araştırmalarda ortaya çıkan en önemli unsurlardan birisi tekrarın önemidir. Uygun nörolojik kalıp kurulduğunda, hareket doğru ve etkili bir şekilde icra edilebilir. Dans becerilerinin tekrarı, beceriyi vücuda yerleştirir (Wilmerding, 2009).

Bir becerinin gelişmesi, yapılan tekrarın sıklığıyla doğru orantılıdır. Beceride gelişme, tekrarla sağlanacağı gibi hareketin keskinliği ve hızının artacağı söylenebilir. Tekrar esnasında uygulanan hareketlerin doğruluğuna ilişkin geribildirim, yanlışların düzeltilmesi yönünden önem taşır.

Dördüncü aşama ise hataların düzeltilmesi ve dönüt vermektir. Feedback motor öğrenme sürecinin önemli bir ögesidir. Dönütsüz yapılan tekrarlar, gerekli olan gelişmiş performans ile sonuçlanmaz. Öğretmen burada dansçıyı gereksiz aşırı bilgi ile yüklemeyen, gelişimi zenginleştirmeye yarar gerekli feedback'i vermelidir (Wilmerding, 2009). Öğretmen, kombinasyonun doğru ilerleyebilmesi için, önemli noktalarda geribildirim yapar. Zihinsel ve psikolojik becerilerin geliştirilmesi bu aşamanın bir parçasıdır. Öğretmen dansçının başarısını sağlamak için olumlu tutum, güven ve kendi kendine konuşmak gibi duygularını teşvik eder, cesaretlendirir (Kassing ve Jay, 2003, s:49).

Howard Gardner (1983) tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı, sanat eğitimine önemli destekte bulunmuştur. Gardner'in teorilerinden biri, sanat eğitimi kullanarak öğrencilerin diğer zekâ boyutlarının (matematiksel-mantıksal) geliştirilmesine yardımcı olduğunu önermektedir. Bu açıdan bakıldığında, sanatsal faaliyetlere katılan öğrenciler, anlamak, öğrenmek ve verilen görevleri gerçekleştirebilmek için farklı zekâlar kullanırlar denilebilir.

#### **2.4.5. Müzikle Ritim Eğitiminin Dans Öğrenmeye Etkisi**

“Müzik” sözcüğünün kökeni olan Eski Yunanca mousike sözcüğü, edebiyatı, şiiri ve müziği nitelediği kadar dansı da niteler. Dolayısıyla müzik, özellikle ritim ögesi nedeniyle hareket kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Müzik-hareket ilişkisinin iki boyutu vardır: İlki, dinlenen bir müziğin neden olduğu hareket ya da hareket isteği, ikincisi ise müzikle beraber yapılan hareketlerin müziği anlamaya ve öğrenmeye etkisidir (Özkul, 2011, s:30).

Uçan (1996: 30) Müzik için, “Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey kazanır” (Şendurur ve Barış, 2002) diyerek, insanın yaşamı boyunca müzikle olan ilişkilerinde edindiği veya edineceği kazanımlara değinmiştir. Özevin (2006) “bu kazanımlara, dansın müzikal birikim kazandırma özelliğini de ekleyebiliriz. Ayrıca doğru yapılacak dans eğitimiyle form bilgisi, işitme eğitimi gibi müziğin yapı taşlarının

da öğretilbileceği ve pekiştirilebileceği unutulmamalıdır”. Müzik eğitimi, çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembolleri tanıma, dikkat ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik de taşır (Şendurur ve Barış, 2002).

Dalcroze (1967: 138), “Dansçı duygularını ifade edebilmek için müziği ve vücudunu kullanmalıdır. Bunun için tüm vücudunu eğitmelidir. Ancak duyarlılığının artması için müziksel zekâsının yeterince geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, müzik ve sinir-kas sisteminin hareketleri arasındaki ilişki hakkında farkındalık yaratmayı amaçlayan özel bir eğitimidir, yalnızca dansçılar için değil, şarkıcılar, çalgıcılar ve tüm sanatçılar için geçerlidir” diyerek müziğin dansçılarda müzik ve ritim eğitiminin önemini belirtmiştir.

Dansçılar, müziğe göre dans etmek zorundadırlar. Dans sınıfında müzik kullanmak, öğrencilerin dikkatini uyarır ve ne yaptıklarına ilişkin farkındalık oluşturur. Bir dans öğretmeni müzik teorisi ve terminolojisi, müzik sayma yeteneğine ve müziğin yapısı hakkında temel bir bilgiye sahip olmalıdır. Öğretmen öğrettiği dans formuna özgü müziği bilmelidir. Bir öğretmen, öğrencilere müzikal farkındalık yaratmak ve ayrıca bir veya birden çok dans formlarının öğretimini desteklemek için müzik bilgisini genişletmesi gerekir. Müzik ve dans arasındaki işbirliğini çözümlmek, dans öğretmenin birincil görevidir. Uygun, ilham verici müzik, başarılı bir dans sınıfının anahtarıdır ve öğrenciler için anlamlı bir öğrenme sürecini desteklemektedir (Kassing ve Jay, 2003, s:65). Farklı türlerde müzik ile hareket etme, çocukların bedenlerini kullanarak, farklı müziklere göre farklı hareketler yapabileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Sığırtmaç, 2002).

Monica Dale (1998) bu durumu şöyle örneklendirir: Melodik bir söz öbeği karşısında doğaçlama hareketler geliştirmek Eurhythmics dersinde gözlemlenebilir. Melodik seslendirme, hareket dinamiklerini açığa kavuşturmak için uygun bir tekniktir. Bu teknik ile dansçılar, hareketlerin bir arada nasıl aktığını daha iyi kavrayıp, hareket ile müziğin uyumunu hissedebilirler. Ayrıca, melodik seslendirme sayesinde, hareket ve müziğin iç içe girift olması, hareket kombinasyonunun öğrencinin müzikal belleğine de yerleşmesini sağlar. Bu şekilde, hem hareketler görsel hafızaya, hem de müziksel hafızaya kodlanmış olur. Bu şekilde hareketin içindeki ritmik özelliklere bağlı

dinamikleri, örneğin, senkop ve güçlü vurguları öğretme esnasında öğrencinin zihnine kodlanabilir (Kaplan, 2002). Bu durumda, melodik biçimde hareket isimlerini öğrenen öğrenciler, dans provasının yapılmadığı anlarda ve alanlarda bile bu melodiyi seslendirerek, içgörülerini ile uygulamalı prova niteliğinde zihinsel prova yapabilirler denebilir.

Dansın ayrılmaz birer parçaları müzik ve ritimdir. Ritim eski Yunanca'da "Rheo" yani akmak sözcüğünden türetilerek insan faaliyetlerinin birçok alan için kullanılmaktadır. Bununla birlikte ritim denildiğinde akla ilk gelen müziksel ritimdir. Ancak genel anlamda ritmi "belli bir düzen içerisinde birbiri ardınca işitilen vuruşlar dizisi veya belirli ve düzenli hareketlerin, birbirini izleyen gruplar halinde yapılması, görülmesi, duyulması ya da hissedilmesi olarak tanımlanabilir (Gerek ve Katkat, 2006).

Dansçılar ritmi yazılı bir metin üzerinde çalışmak yerine, müziği dinleyerek ve dans ederek anlamaktadırlar. Dans öğretmeni en temel tempodan, ritmin içindeki aksan'a, dinamik enerji ve hareket enerjisine, ifade yönü, nefes duygusuna ve lirik arasındaki değişken tüm kinestetik bilgileri öğretebilmelidir, çünkü hareket kombinasyonlarının akıcı bir yanının olmasından dolayı, dansçılar birbirleriyle ve müzik ile uyum içinde dans etmek zorundadır. Yalnızca hareketlerin niteliksel bilgisi, dansçıların bir arada dans etmelerine yardımcı olamaz (Kaplan, 2002).

Danstaki sanat, yalnızca teknik kontrol ve provalar ile değil aynı zamanda düşünceleri iyi ifade edebilme holistik bir yaklaşımla da elde edilebilir. Müzik eşliğinde dans ederken sanatçının yaptığı sanatını ve ifadesini seyirciye ulaştırabilmesi, hareketin ritmik açıdan nerede başlayıp nerede biteceğini, bir hareketten diğerine geçişte kendinden emin olması ve dans ettiğinin farkında olmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, bir dansçının, hareket ile ilgili tüm unsurları bilmesi, istediği tempo ve müzik formunu bir müzisyene anlatabilecek kadar müzikal bilgiye sahip olması, onun, dansını teknik bakımdan daha iyi icra edebilmesini ve kendini daha net bir şekilde ifade edebilmesini sağlar diyebilmek mümkündür.

Müzik ve bedensel hareketler arasındaki bu yakın ilişki dans, bale, tiyatro gibi sahne sanatları alanında temel malzeme olarak kullanılan insan bedeni ile müzik arasındaki "estetik" ortaklığın temelini oluşturmakla birlikte, bedensel hareket içerikli

müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin de çıkış noktasında bulunmaktadır (Özmentaş, 2007).

Etkili bir müzik eğitimi, dansçının yaratıcı gücünü uyandırabileceği gibi, onun bu yöndeki yeteneklerinin gelişmesini de sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş eğitimin önemli unsurlarından biri olan müzik eğitiminin, temel hareket ve dans eğitimi derslerinde ne derece gerekli olduğu şüphesiz ortadadır.

## 2.5. Dans Eğitiminde Kullanılan Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Yöntemsiz etkinlikler rastlantısal sonuçlar getirir. Uygun ve iyi yöntem seçildiği ve uygulandığı takdirde, amaçlara daha kısa zamanda ulaşılması mümkün olmaktadır. Sportif becerilerin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği konusunda birçok yöntemden söz edilebilir. Yöntemlerdeki farklılıklar denenecek yolların farklılığından kaynaklanmaktadır (Bozkurt, 2009). Genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı tüm öğretim yolları öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir. Öğretim yöntemi kavramı amaca ulaşmak bilinçli olarak seçilmiş düzenli yol olarak da tanımlanmaktadır. Öğretim yöntemleri kullanılacak öğretim tekniklerinin seçiminde de belirleyici olacaktır. (<http://tll.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/EDU-439>),

Yöntem seçimi, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerde istendik davranışlar kazandırmada büyük öneme sahiptir. Öğrencilerle etkili bir iletişim içeriğe uygun bir yöntem seçimiyle başarılabilir. Yöntem seçiminde başarı sağlanması için ayrıca, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları, zihinsel gelişim seviyesi, motivasyon düzeyi dikkate alınmalıdır. Yöntem seçiminde araştırma sonuçlarından faydalanılarak hangi yöntemin hangi seviye ve konuda başarılı olduğu göz önüne alınarak yöntem seçimi yapılmalıdır (<http://tll.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/EDU-439>), çünkü her bir yöntemin diğer yöntemlerden biraz daha farklı özellikleri geliştirme özelliği vardır (Çamlıyer, 2009). Bir stilin bir diğerinden daha üstün olmadığı, farklı stillerin farklı amaçlara ulaşmada verimli olabileceği söylenebilir (İnce ve Hünük, 2010).

Genel öğretim yöntemleri her dans formu için kullanılabilir. Ancak bazı yöntemler bir dans formu için özeldir ve bir sınıfta başarılı olan bir yöntem, diğer bir sınıfta başarılı olmayabilir (Kassing ve Jay, 2003, s:64).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır (Demirel, 2012, s:10).

Öğretim yöntemleri genel olarak değişik şekillerde sınıflanmaktadır. Gelişme açısından farkları belirlemek amacıyla yöntemler geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki ana grupta incelenmek mümkündür. Kimi zaman pratikte öğretmen merkezli modellerin uygulamaları geleneksel öğretim yöntemi olarak da adlandırılabilir (Gürses, 2010). Bu açılarından ilki, öğretmen ile başlar ve geleneksel dans eğitim öğretim süreci içinde öğrenci ile biter. İkincisi ise, öğrenci ile başlar ve onların ihtiyaçlarına göre dersi şekillendirecek olan öğretmen ile biter (Kassing ve Jay, 2003, s:14).

### 2.5.1 Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Öğrencinin gelişimini pekiştiren birçok etkinden birisi de öğretmendir. Bu geleneksel modelde öğretmen otoritedir. Öğretme stiline bakılmaksızın öğretmen bir rol model olarak algılanır (Mainwaring ve Diğerleri, 2010). Peki, nedir bu geleneksel öğretim yöntemi?

Geleneksel öğretim yöntemi, öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğrencilerin dinlediği ve pasif kaldığı bir yöntem olduğu için öğretmen merkezli bir yöntemdir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2007, s:41). Bütün faaliyetlerin öğretmenin liderliğinde olduğu düz anlatım, gösterip yaptırma ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı bir uygulama biçimidir. (Gürses, 2010). Öğretmenin öğrenciye “ben yapayım sen seyret”, beni izle”, “dediğimi yap” mesajlarıyla karakterize olmaktadır (Duruhan, 2004).

Literatürde farklı alanlarda, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan çalışmalara hemen hemen tüm alanlarda rastlamak mümkündür. (Yapıcı ve diğerleri, 2012; Duruhan 2004; Karakuş 2009; Aksoy ve Doymuş 2011; Bayrak 2007), Ancak

geleneksel öğretim uygulamalarının hangi esaslara dayandığı ve uygulayıcılarının bilinçli olarak hangi öğrenme kuramını dikkate aldığı tam olarak ifade edilememektedir (Gürses, 2010).

Bu yöntemlerde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif alıcı durumundadır. Bütün roller öğretilmekte toplanmıştır (<http://tl.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/EDU-439>). Dans öğretmenleri öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretim ortamının parametrelerine göre uygun bir müfredat oluşturur (Kassing ve Jay, 2003, s:14). Bilgi ve becerileri hazır olarak öğrencilere aktarır. Geleneksel bakış açısı olan Geleneksel Öğretim Yönteminde, beceriler öğretilirken öğretmen öncelikle bilgi ve deneyimleri doğrultusunda beceri hakkında açıklamalar yapar, ilgili komutları öğrencilere göndererek hareketi gösterir. Bu yaklaşımda öğretmen etkinlikle ilgili bütün kararları verir. Öğrenci ise öğretmen tarafından verilen kararları izleyerek, kendinden istenenleri yapar (Doydu ve Diğerleri, 2013).

Dans etmeyi daha etkili öğretebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı, estetik, duygusal ve fiziksel olarak gelişmelerini teşvik edecek bir ortam hazırlamaları gerekir (Demirel, M, 2012, s:3). Geleneksel öğretim yönteminde hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarlarla öğrenilir. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek grup eğitimi yapılır. Sık yapılan tekrarlarla grubun birlikteliği sağlanır (Doydu ve Diğerleri, 2013). Motor becerilerin geliştirilmesinde amaç, öğrencilerin motorsal özelliklerinin üst düzeye çıkması değil, tekniğin gerektirdiği becerinin kazandırılmasıdır (Mollaoğulları ve Şentürk, 2013).

Grup halinde öğretimin söz konusu olduğu bu yöntemde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, ilgileri, bilişsel bilgi düzeyleri dikkate alınmamaktadır. Genel eğitimde kullanımının yanısıra dans eğitiminde de sıkça kullanılan bu yöntem ve kullanım yaygınlığı ile ilgili, dans alanında yapılmış çalışmalara pek fazla rastlanamamıştır. Türkiye’de dans alanında yapılmış, geleneksel öğretim yöntemlerine örnek oluşturacak çalışmalardan birkaçı şunlardır;

Özdiñer (1998), “Geleneksel yöntem, doğal ortamından ayrı, usta-çırak ilişkisine dayanan ve parçadan bütünü metodu kullanarak uygulanan bir öğretim yaklaşımıdır. Genelde öğreticinin grubun önüne geçerek oyun adımlarını vermesiyle

gerçekleşen yöntemde, sayıya dayalı çalışma yapılmaktadır. Çoğu zaman oyunun teorik ve yapısal analizinin yapılmadığı bu ortamlarda sözel sayımlarda yanlışlar yapılmaktadır. Fiziksel ve zihinsel gelişime yönelik bir yöntemin uygulanmadığı yöntemde, gereken ısınma egzersizleri de yapılmamaktadır”.

Altuntaş (1991),” Özde usta-çırak silsilesini takip eden ve parçadan bütüne amacını taşıyan bu sistemde, halk oyunlarını bilen bir kişi tarafından, adımları, öğrenciler önünde tahlil edilerek öğretim yapılmaktadır. Genelde sayı esas alınmakta olup, bütün oyun adımları, sayılarla öğretildikten sonra oyun ve müzik bütünlüğü sağlanmak amacıyla birbirine monte edilerek oyun bütünlüğü sağlanmaktadır. Adım öğretimi yapılırken tam sayılar kullanılması nedeniyle oyunun özünde bulunan ve tam sayıdan daha küçük değerdeki sayıları ihtiva eden hareketler arada kaynayıp gitmekte veya "ki, es, ve" gibi hecelerle verilmeye çalışılmaktadır”.

Çakır (1991), “Oyunların öğretiminde öğrencilere, oyunun oynanış biçimini, oynanış nedenini, oynama geleneğini, müziğini, kıyafetini anlatmadan, ortaya veya yana geçerek adımları sayıya dökerek, ıslık çalarak, kısım kısım göstermekte, daha sonra da bunları birleştirip bütün haline getirmeye çalışılmaktadır. Öğrencilere öğretilen metot, yarı geleneksel, yarı usta-çırak veya bizim bilmediğimiz ayrı bir metottur”.

Tüm bu yöntemlerin uygulanışında görüyoruz ki; bir öğretmeden öte, öğrenme kavramı vardır. Yapılan incelemelerde ve verilen örneklerin genelinde gördüğümüz klasik yöntem uygulamasında ön plana çıkan fikirler, genelde adım öğretimini ele almaktadır. Uygulanan metotların kişileri göre farklılık göstermesi, herkesin kendi yaptığını doğru ve sağlıklı bulması, bu alanda yaşanan büyük tezatları göstermektedir. Bilimsel metotlarla ve sistemli çalışmalarla hem bu tezatlar ortadan kalkabilir hem de kişilerin fiziksel ve zihinsel yönden sağlıklı bir biçimde gelişmeleri sağlanmış olabilir.

Bir dans öğretmeni olmak, çok boyutlu düşünebilmeyi gerektirir. Öğretmen, ders içeriğinin sunum yöntemini, öğretme tekniğini ve müziğini seçerek, bu görevlerin hepsini etkili ve profesyonel bir biçimde gerçekleştirmelidir. Öğretim yöntem ve teknikleri, dans formunun içeriğini sunmaya yönelik yardımcı işlemlerdir. Tüm öğretmenlerin, dans dersleri için uygun öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemesi ve bu standartlara uyması, dans öğretiminde esas nokta olmalıdır.



Dans eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri genel öğretim ilke ve yöntemlerinden ayrı tutulamaz. Hareket eğitiminde uygulamaların genelde harekete dayalı olması ise bazı özel öğretim yöntemlerinin kullanımını daha da özelleştirmiştir (Çamlıyer, 2009, s:59).

Dans eğitiminde en yaygınca kullanılan yöntemlerden ilki, gösterip yaptırma, ikincisi komut, üçüncüsü ise anlatım yöntemidir.

### 2.5.2. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemi uygulamaya geçmeden önce gösterip açıklama, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Bu yöntem bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülebilmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazanılmasında kullanılır (Demirel, 2012, s:82).

Gösterip yaptırma yönteminde asıl aktif olan, deneyi yapan veya ders araçlarını gösteren ve açıklayan öğretmendir. Öğrenciler dinleyici, seyirci ve bilgileri hazır alıcı durumdadır (<http://tll.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/EDU-439>). Öğrenim aşamasında daha fazla başarı sağlamak için, öğrencinin işitme duyusu yanında, görme duyusuna da hitap eden bir yöntemdir. Öğrenmede görme duyusunun % 83'lük payı olduğu düşünülürse, öğretmenin görsel yolla bilgi aktarması kaçınılmazdır. Genel olarak öğretmen hareketi açıklarken aynı zamanda uygulamasını göstererek öğrencilere aktarır ve çoğu zaman komut yöntemi ile alıştırmaların yapılmasını sağlar. Ancak öğretmen gösterim yöntemini sadece kendi uygulaması veya model üzerinde uygulamalarıyla gerçekleştirmek zorunda değildir. Film, slayt, resim, şekil, diyagram, grafik, video gibi çeşitli görsel araçlarla da gerçekleştirebilir (Topkaya, 2011, s:215).

Bu aşamada çocuklara iyi bir model gereklidir. Beceri yanlış gösterilirse yanlış öğrenilecektir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2007, s:41) .

Öğretmen dansın aşamalarını (doğru adım, doğru tempo ve vücudun hangi yönde olduğu vb.) örneklendirebilirse öğrenciler tüm bu öğeleri görebilirler. Konuya

teknik açıdan bakılacak olursa, verimli bir gösterim için hareketi oluşturan öğelerin, içerik bakımından “Ne gösterileceği”, modelin özellikleri açısından “Kimin göstereceği”, öğretim ortamı ve kullanılacak literatür açısından “Nasıl organize edileceği”, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve biliş seviyeleri açısından “Ne zaman ve Ne sıklıkta gösterim yapılacağı”, dersin öğretmeni tarafından dikkatle dizayn edilmelidir. Bilgi ve becerilerin yaparak ve yaşayarak öğrenildiği düşüncesinden hareketle, gösteri kısmı öğretmen, yapma kısmı ise öğrenci merkezli bir öğrenme ve öğretme sürecidir denebilir.

Gösterip yaptırma yöntemi daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazanılmasında kullanılır. Bu yöntemin amacı psikomotor aktivitelerin yapılarak görsel yol ile bilginin sunulmasıdır. Bu yöntemde işitsel uyarılar da hareket ile birlikte kullanılabilir. Öğretmenin yöntemdeki rolü gösteriyi planlayan, yapan ve yorumlayandır. Öğrenci ise alıcı ve dinleyici rolündedir (Demirel, 2012, s:82). Öğrenciye hareket etmeyi öğrenmek veya hareketler yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak, çok çeşitli öğretim yöntem, teknik ve eğitimsel yaklaşımların kullanılmasını gerektirir. Konunun öğretilmesi amacına ulaşmada kullanılan yöntemlerden başlıca ikisi, Bütünden Parçaya (tümdengelim) ile Parçadan Bütüne (Tüme varım) yaklaşımlarıdır (Çamlıyer, 2009, s:59).

Beceri öğretiminde yararlanılan bütünden parçaya da; hareket bütün olarak gösterilir ve öğrenciler tarafından yapılması istenir. Amaca olabildiğince çabuk gitmek, sonuca ulaşabilmek, görsel veya işitsel olarak sonuç elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Mollaoğulları ve Şentürk, 2012). Harekette ulaşılacak istenen seviye için hareketin ayrıntılarına girilmez. Hareket tüm olarak öğrenciye sunulur.

Bütünün öğrenimiyle ilgili çalışmaların sonunda, başarılı bulunmayan ya da daha çalışılması gereken bölümler ayrılıp her parça ayrı ayrı öğretilir. Basit hareketlerin öğretiminde bu yöntem tercih edilir (Muratlı, 2007, s:271; Kassing ve Jay 2003, s:58). Motor becerilerin öğretiminde kullanılan bu teknik, genelde, öğrenme ortamının elverişli olmadığı durumlarda ve kalabalık sınıflarda kullanılmaktadır. Halk oyunları gibi ritim ve hareket açısından senkronize halde ve toplu bir biçimde icra edilen dans ve spor dallarında, birlikte hareket edebilme becerilerinin gelişimi

aşamasında zaman kazanabilmek için sıkça tercih edildiği söylenebilir. Bireysel özelliklerin göz önünde tutulmadığı bu çalışma tekniğinde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmamakta ve beceri eğitimi toplu halde yapılmaktadır. Sonuçta dansta bir bütünlük sağlanmış olsa da, estetik değer açısından pekte olumlu sonuçlar elde edilemediği görülmektedir.

Parçalı çalışma (Parçadan bütüne), karmaşık becerilerin parçalara bölünüp ayrı ayrı çalışılmasıdır (Kirazcı, 2006). Hareketler, kolaydan zora veya basitten karmaşığa doğru öğretilerek becerinin özelliğine göre, bilinenden bilinmeyene doğru, parçalara ya da bölümlere ayrılarak öğretilir. Ardından, birbirleriyle ilişkili parçalar birleştirilerek hareketin tamamına ulaşım sağlanabilir.

Bu öğretim tekniği, zor ve karmaşık becerilerin öğretiminde öncelik kazanır (Muratlı, 2007, s:271). Hareketin hızı veya kuvvetini değiştirerek. Çevrenin karmaşıklığını azaltarak (Kapalıdan açık beceriye), hatta kullanılan aleti değiştirerek, aynı anda yapılan hareket bütünleri oluşturma esasına dayanır. Parça çalışması, parçaların bütünden görel olarak bağımsız yapıldığında çok etkilidir. Becerinin kolay parçasını çalışmak yerine, sorunlu parçası ile daha çok çalışılabilir (Kirazcı, 2006). Bu tekniğe, tündengelim tekniğinin uygulanmadığı, ayrıntıların çok iyi öğrenilmesi gereken durumlarda, koordinasyon sıkıntısı çekiliyorsa ve yeterli zaman var ise başvurulur (Muratlı, 2007, s:271).

### **2.5.3. Komut Yöntemi**

Komutla öğretimin yaygın kullanıldığı etkinliklerden birisi de, kültürel-estetik yaşantılardır. Çeşitli dans tekniklerini öğretmede de genellikle komutla öğretim kullanılır. Bunun örnekleri bale, modern dansın belirli şekilleri ve halk oyunlarında görülebilir. Dansın bu çeşitli şekillerinde, kusursuz performans ve önceden belirlenen modele bağlı kalmak önemlidir (Demirhan, 2006, s:298).

Her öğretme-öğrenme olayında karar veren iki kişi vardır, bunlardan birisi öğretmen diğeri öğrencidir. Bu yönteminin temel özelliği, yöntemin yapısındaki bütün kararları öğretmenin vermesidir. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme gruplarında

bütün kararlar öğretmene aittir. Öğrencinin görevi ise takip etmek ve denileni yapmaktadır (Topkaya, 2011, s:215).

Öğretmen; Hareketin sırasını belirler. Her bir etkinliğin yaklaşık süresini veya miktarını belirler Hareketin performans (ürün) veya biçim (süreç) yönünden niteliğini belirler. Hareketle, hareketin ayrıntılarıyla ilgili sözel veya görsel bilgi verir. Hareketlerin önceden belirlendiği süre / miktarda yapılmasını sağlar. Hareketin temposunu ve ritmini belirler Harekete başlama zamanını belirler. Bitiş zamanını belirler. Çeşitli motivasyon teknikleri kullanır. Bireylerin ve sınıfın performansını gözler. Yukarıda değinilen maddelerin gerçekleşmesiyle ilgili sınıf düzenini belirler. Öğretmen bu yöntem etkileşiminde bilgi dağıtan, bilgi sunan bir rol üstlenir. Öğretmen gösteriyle bir model davranış sunar. Bu model olan genellikle öğretmen olmasına rağmen her zaman öğretmen olmak zorun değildir. Öğretmen gösteriyle başka kişileri veya nesnelere model olarak sunabilir. Öğrenci sunumu model alacağı için model alma yoluyla öğrenmede gösteriyi kimin yaptığı, hareketi yaparken (gösterirken) neler söylediği, neleri nasıl vurguladığı öğrenen için önemlidir. Gösteri tekniğinin kullanılması, öğrencinin dikkatini çeker, güdelenmeyi artırır, hareketin standartlarını, sırasını, hareket görevlerinin (tek tek parça hareketler) birbirleriyle ilişkilerini kavrar, hareketin bir bütün olarak algılanmasına yardımcı olur (Çamlıyer, 2009, s:62-63).

Öğrencinin her hareketinden önce, öğretmen tarafından bir uyarıcı (komut sinyali) vardır. Bu, öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasındaki doğrudan ve anında gerçekleşen ilişkidir. güzel beden eğitimi ve oyun öğretimi 41- (53) Öğrenci öğretmen tarafından gösterilen model doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla mekân, duruş, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, süre ve aralık ile ilgili tüm kararlar öğretmen tarafından verilir (Topkaya, 2011, s:215).

Çocuk tarafından hareketin yapılması esnasında öğretmen, çocukların hareketlerini gözlemleyerek düzeltmeler yapar ve beceriyi en iyi şekilde öğrenmelerini sağlar. Öğretmenin kesin kontrolü altındaki hareket, doğru bir şekilde yapıncaya kadar tekrar edilir. Bu sırada öğretmen, çocukların hatalı hareket uygulamasında sözel uyarıcılar kullanır veya tekrar göstererek harekette düzeltme yapar (Muratlı, 2007).

Komutla öğretimde Fidan (1986), “hareket tek bir standarda sahiptir ve sürekli tekrarlarla öğrenilir. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek grup eğitimi yapılır. Sık yapılan tekrarlarla grubun birlikteliği sağlanır. Bu durumda öğrenciler ilerlemeyi sağladıklarından temel hedeflerden sapma olmaz (Doylu ve Çoknaz, 2013). Bu nedenle konu seçiminde sınıfın gelişim düzeylerini dikkate almak yararlı olur. Hedeflenen Temel Performans: modeli uygulamada kişisel sapmaları ortadan kaldırmaktır. Konuyu hızlı anımsanabilmesi ve tekrarı öğrencinin ilerlemesi ve öğrenebilmesi açısından önemlidir (Çamlıyer, 2009, s:63). Komutla öğretimin temelini model alma ve taklit oluşturmaktadır. Buna, örnek alma yoluyla öğrenme de denilmektedir (Keske, 2007, s:28).

#### **2.5.4. Anlatma Yöntemi**

Dans, sözsüz bir sanat olmasına rağmen, dans öğretimi sözlü bir süreçtir (Kassing ve Jay, 2003, s:50) . Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgiyi aktarırken kullanılır (Demirel, 2012, s:78). Motor becerilerinin öğretilmesindeki ilk basamak becerinin tanıtılmasıdır. Bir beceriyi tanıtmak, öğretmenin öğrencilerine sözel olarak beceri hakkında bilgi vermesidir (Çeliksoy ve Diğerleri, 2007, s:41). Yöntem, dans ve spor ile ilgili anlatımı gerektiren ya da anlatıma uygun bilgilerin sunulması için idealdir. Bu yöntemde öğretmen konuşmacı, öğrenci ise dinleyici rolündedir (Topkaya, 2011, s:214). Uygulamaya ve gösterime dayalı yapılacak her türlü hareket öğretiminde, hareketlere sözel işaret, semboller verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Sözel açıklamalarda, açıklamalar kısa ve basit tutulmalıdır. Becerinin önemli kısımları ile ilgili bilgi verilmelidir. Detaylar hakkında bilgi daha sonra gelişim seviyesine göre verilmelidir. Uygulayıcının seviyesine göre kelimeler ve anlatımlar seçilmelidir. (Dirsekler yüksekte olacak demekle, dirsekler omuz hizasında, dik açı ile duracak demek arasında fark vardır). Yeni başlayanlara özel terimler kullanmak yerine, daha bilindik günlük hayatta kullanılan terimler kullanılmalıdır. Daha önceden öğrenilmiş becerilere ve deneyimlere atıflar yapılmalıdır (Kirazcı, 2006).

Öğretmenlerin en çok kullandıkları bir yöntem olan anlatma yöntemi öğretmen merkezlidir ve öğretmenin konuyu öğrencilere aktarması esasına dayanır. Yönteminin başarıyla uygulanabilmesi için öğrencinin öğrenme hızı, tekniğin uygulanışı sırasında dikkate alınmalıdır. Bilgi ve kavrama düzeyinin üzerindeki hedefler söz konusu ise, bilgiler karmaşık ve ayrıntılı ise, öğrenci katılımı gerekli ve önemli ise, öğrencilerin yetenek düzeyleri ortanın altında ise anlatım yoluyla verilen ders başarılı olamaz (<http://tl.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/EDU-439>) . Bu durumda öğretmen, öğrencilerin dans öğrenmelerinde farklı yöntem ve teknikler aracılığıyla rehberlik etmelidir (Kassing ve Jay, 2003, s:50).

Yapılan incelemelerde ve verilen örneklerin genelinde gördüğümüz geleneksel yöntem uygulamasında ön plana çıkan fikirler, genelde sonuç odaklı olmasıdır. Aynı zamanda performans modeli olarak ta nitelendirilebilir. Bu modelde teknik eğitim çok önemlidir. Öğrenciler, profesyonel dansçıların yeterlik seviyesine ulaştırılmak için çalıştırılırlar. Üst düzey teknik beceri ve dans stillerini uygulayabilme yeteneğinin geliştirilmesi bu modelde ana hedefdir. Çalışmanın sonunda ürün beklenmektedir ve sonuç açısından en uygun model olarak kabul edilebilir. Ayrıca, tüm bu yöntemlerin uygulanışında görüyoruz ki; bir öğretmeden öte, öğrenme kavramı vardır. Eğer öğretmen, öğrencilerin beceri düzeyleri ve uygun öğretim yöntemini belirlemede yetersiz ise işlem aşamalarında eksiği olabilir ve sonuca ulaşmada başarısız olabileceği söylenebilir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni daha aktif kılan geleneksel öğretim yöntemleri hem öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemekte (öğrenci bilme ve kavrama basamaklarında kalmakta; analiz, sentez, uygulama, değerlendirme, davranışlarını gösterememekte), hem de öğrencinin karakterinin pasif olarak geliştirilmesine neden olmaktadır (Duruhan, 2004).

Gard (2003) “Dans etmeyi daha etkili öğretebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı, estetik, duygusal ve fiziksel olarak gelişmelerini teşvik edecek bir ortam hazırlamaları gerekir”, demiştir. McCormack (2001) ise “Fiziksel becerilerin ve tekniklerin gelişimini gerektirmesinin yanı sıra dansı öğretmek, sporda her zaman ulaşılabilir olmayan sanatsal değerlerin ve tutumların bir dizisinin gelişimine de

bağlıdır. Bireyler için dans; sanatsal, fiziksel, zihinsel ve duygusal işlevleri içerir” şeklinde yorumda bulunmuştur (Demirel, M, 2012, s:3’ten alıntı).

İnsanın, dans etmeyi hareket ederek öğrendiği açıktır. Kitaptan okuyarak veya internet sitelerini izleyerek bunu sağlamaları mümkün değilmiş gibi görünmektedir. Dans öğrenmenin en iyi yolu uygulama yapmaktır. Aşağıda öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

## **2.6. Dans Eğitiminde Kullanılan Çağdaş Müzik Eğitimi Yaklaşımları**

### **2.6.1. Emile Jaques-Dalcroze (Eurhythmics) Yaklaşımı**

Emile-Henri Jaques 6 Temmuz 1865 yılında İsviçre’li bir ailenin çocuğu olarak, viyana da doğdu (Dalcroze, 1967). Erken yaşlarda olağan üstü bir müzik yeteneğine sahip olan dalcroze, 6 yaşında annesinin yönlendirmesiyle Pestalozzi ilkelerine göre müzik eğitimine başladı. 1875 yılında aile Cenevre ye taşındı. Orada okulu bitirdikten sonra, Emile Jaques Paris te tiyatro, müzik ve özellikle de kompozisyon okudu. 1875 yılında ritim eğitimi ve müzikal anlatım konusunda fikirlerinden oldukça etkilendiği teorisyen, Mathias Lussy ile çalışmak üzere Cenevre’ye döndü. (J-D 1935, Juntunen, 2004’ten alıntı). 1886 yılında Cezayir operasında orkestra şefliği okurken aynı zamanda da orkestra şefliği yardımcılığı yaptığı sırada, karmaşık Arap ritimleri ve müziği ile tanıştı. Cezayir ritim duygusundan etkilenen dalcroze, batılı bir müzisyen erken yaşta sistematik bir ritim eğitimi yoluyla bu kapasiteyi elde edebilir diye düşünmeye başladı. Jaques Cezayir’de iken, aynı isimdeki başka bir besteciden onu ayırt etmek için, Paris’teki yayıncılık şirketi soyadını değiştirme teklifinde bulundu. Böylece, eski arkadaşı Raymond Valcroze’nin desteği ile adını, Jaques Dalcroze olarak değiştirdi. Daha sonra viyana konservatuarında kompozisyon çalışmalarına devam etti (Moore 1992: 4-8, Juntunen, 2004’ten alıntı).

1893 te Cenevre konservatuarında armoni ve solfej profesörü oldu. O yıllarda öğrencilerinin müzikal bilgilerinin ve ritim duygularının yetersizliğini fark etti ve

aritmia başlıklı bir dizi çalışma sergiledi. Aritmia'yı, zihin ve beden fonksiyonları arasındaki uyumsuzluk nedeniyle, hareketin uygulanması sırasında koordinasyon eksikliği ve düzensiz sinirsel uyumsuzluk ürünü şeklinde yorumladı. O müzik eğitiminin yenilenmesi gerektiğini düşünüyordu. Vücut hareketleri ve solfej egzersizlerini birleştirerek deneyler yaptı ve öğrencilerinin müzikal sesleri daha doğru seslendirdiğini fark etti. Öğrencilerine doğaçlama müzik ile hareketler yaptırdı. Ancak, konservatuarı bu fikirlerin çok modern olduğunu, öğrencilerinin çıplak ayak ve rahat giysilerle derse girmesini onaylamadı. Sonuç olarak dalcroze çalışmalarını özel bir okulda devam ettirmeye karar verdi (Juntunen, 2004).

1903 ten 1905 e kadar fikirleri tüm Avrupa çapında çok iyi bir şekilde karşılandı ve kitleler onun fikirlerini yazmak için onu teşvik etti. Bunun sonucu olarak Methode Jaques-Dalcroze 1906 da yayınlandı. Kurt ve Harald Dhorn kardeşler, dalcrozenin eğitim fikirlerinden heyecan duyduklarını ve Dresden yakınlarında Hellerau'da bir enstitü kurma fikrini kendisine sundular (Becknell, 1970: 6, Juntunen, 2004'ten alıntı). 1911 de kendi enstitüsünü kurdu. Eğitim programı solfej, doğaçlama, ritmik jimnastik ve diğer dersler olan anatomi, fizyoloji, psikoloji ve plastik ve koreografik hareketlerden oluşmaktaydı (Erdal, 2005). Orada dalcroze dans ve tiyatro unsurlarını da içeren yaklaşımını geliştirdi. 1910 ve 1914 yılları arasında birçok tanınmış müzisyen, dansçı, aktör, yazar, yönetmen Hellerau'ya katıldı. Yüzlerce sanatçı ve öğrencilerin tezleri ile çeşitli sanat formları için genişletilmiş yaklaşım, tüm dünya ülkelerine yayıldı. Dalcroze eğitimi veren müzik, dans ve tiyatro okulları açıldı ve onun fikirlerini uygulamaya başladı. 1914 yılında birinci dünya savaşı başladı ve dalcroze, Hellerau'yu terk etmek zorunda kaldı. Cenevreye döndü ve burada bir enstitü açtı. Bugün hala enstitü öğretime devam ediyor. 1950 yılında dalcroze cenevrede öldü. dalcroze, dans e tiyatro okullarının yanı sıra, özel eğitim ve müzik terapisine çeşitli şekillerde uyarlanmış bir yaklaşım bıraktı arkasında. (Juntunen, 2004).

Dalcroze uzun süren gözlemleri sonucunda, ritmik müzikal duyuların, bütün vücudun kas ve sinir sistemini aktive ettiğini fark etti. Bir gün bir öğrencisi ile yan yana yürürken, o öğrencinin doğal olarak onun tempo değişiklikleri ve adım uzunluğunu takip ettiğini fark etti. Ve bir öğrenci müzik icrası ve ritmik algılaması düşük olsa bile,



ritmik hareketleri yapabilir şekilde düşünmeye yöneltti. (Juntunen, 2004). Bu gözlemler Dalcroze'ü öğrencilerin kulakları, gözleri ve beyinleri ile vücutları arasında gerekli koordinasyonu sağlayamadıkları gerçeğine götürür. Böylece eğitilmesi gereken ilk enstrümanın insanın bedeni olduğunu keşfeder (Gürgen, 2006). Dalcroze' a ritmik hareketten yola çıkarak “iyi hareket, iyi akış” anlamındaki Eurhythmics isimli müzik öğretimi yaklaşımı geliştirmesine olanak sağlamıştır (Mason 2008: 7; Juntunen, 2004'Ten alıntı). Çeşitli yorumcular tarafından farklı adlandırılmaktadır. Kendisi “la rythmique, le solfej et l'improvisation” olarak tanımlamaktadır. İngilizce “ ‘la rythmique, ritmik hareket” olarak tercüme edilir (Juntunen, 2004).

Dalcroze'un amacı, yapılan egzersizlerle duyuları, bedeni, zihni, duyguları ve müziği tek bir deneyimin içinde eriterek, insanın psiko-fiziksel varlığını müziğin ve hareketin içinde ve süresince geliştirmekti (Özmenteş, 2007). Eurhythmics çalışmalarında hareket müziğin temelini oluşturur. Müziğin tüm elemanları (vurgu, cümle, nüans, ritim, ölçü) temelini hareketten alır ve hareket ile çalıştırılabilir. Dalcroze, derslere müziğin ritmine uygun yürüme hareketi ile baslar ve öğrencilerden ne duyuyorlarsa ona göre hareket etmelerini ister (Gürgen, 2006).

Dalcroze yazdığı kitapta çalışma yöntemini şu şekilde kaleme almıştır; “ilk önce dansçı, zaman içinde (Ritim eşliğinde) yürüyüş yeteneğine sahip hale getirilmelidir. Bu hareketin ne kadar kolay olduğu düşünülürse düşünülün, dansçılar genellikle alışkın oldukları çabuk hareketleri icra etmekten, yavaş yürümedeki dengeyi devam ettiremezler. Vücut ağırlığının aktarımını kontrol etmek için, bu hızda bir transfer kontrolünde yetersiz oldukları görülür. Şimdiye dek sanatla ilgili bildiklerimiz, mimari, ağırlık ve denge yasalarına dayalıdır. İnsan vücudu bu yasalara uyum sağlayabilmek amacıyla, çeşitli kas inervasyonları ile tasarlanmıştır. Genellikle sahne dansçıları yavaş yürümektedirler, hepimiz onların paytak yürüdüklerine şahit olduk. Koreografik eğitim onların eklemlerinin doğal yapısını bozmaktadır. Benim egzersizlerim ritim eşliğinde yürüme ile başlar, öğrenci aktif katılır ve yavaş, orta, hızlı yürüyüşlerle, dengelerini kaybetmeden, kaslarını uyumlu bir şekilde kontrol etmeyi öğrenirler. Buna ek olarak, farklı hızlara adapte edilmiş (*staccatos (kesik kesik)*, *legatos (bağlı)*, *fortandos (Güçlü)*), farklı türlerde seyreden müzikal ifadeler ile müziğin etkisi söz konusudur. Canlı müzik

eşliğinde çalınan müziğe yavaş yavaş yürüyüş ve aniden durdurulması, farklı birçok stillerde egzersizlerin uygulandığı eğitim bulmanız mümkündür.” (Dalcroze, 1967, s:136).

Dalcroze’un yaklaşımı müzik ve jimnastik korelasyonu sistemi yoluyla, beynin bedeni kontrol altında tutması esasına dayanmaktadır (Erdal, 2005). Sistemin temel hedefi, ritim aracılığıyla beyin ve vücut arasında hızlı ve düzenli iletişim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayış biçimi haline getirmektir. Bu nedenle ritim eğitiminin hedefi, beyin, vücut ve duygular arasında denge ve uyumun oluşturulmasıdır (Gehrkens, 1944; Dündar, 2003’ten alıntı).

Bu yönüyle Dalcroze Eurhythmics, günümüzde sadece bir müzik öğretim yöntemi olarak değil, insan ve müzik ilişkisinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarının açılımını sağlayan bir perspektifte ele alınmaktadır (Özmenteş, 2007).

Dalcroze, algılama ve doğaçlama yetilerinin eğitilerek arttırılabileceğini savunarak, bunun vücut, ruh ve akıl bütünlüğü içinde gerçekleşebileceğini vurgulamış, ritmik hareketlerin ve müzikle uyumun geliştirilmesi için yapılacak çalışmaları üç bölümde değerlendirmiştir; *ritmik hareketler, işitme çalışmaları ve doğaçlamalar* (Erdal, 2005).

### **2.6.1.1. Eurhythmics:**

Bu terim Dalcroze tarafından ortaya atılmıştır ve günümüzde çoğunlukla yaklaşımın bütünü anlatmak için kullanılsa da, aslında yaklaşımı oluşturan üç temel ilkedен sadece bir tanesini ifade eder.

Eurhythmics, bireylere ritmik kavramları öğretmek için dalcroze tarafından yaratılmış bir müzik öğretim yaklaşımıdır (Ping ve Wang, 2008) ve hareketin teori ve uygulamasında iyi bir temel veren çalışmadır. Aynı zamanda, uzay, zaman, yön, seviye ve şekil kavramlarını öğreten bir uygulamadır. Kuvvet, esneklik, koordinasyon, uyum, denge, eklem ve enerji veya çaba dinamikleri de dâhil olmak üzere, Eurhythmics öğretmenleri, ayrıca hareketin yürütme becerisini kazanmaktadırlar. Sınıfta

öğrencilerine hareketi açıklamak için öğretmene, mekansal ve kinestetik kelime dağarcığı geliştirme fırsatı sunar (Dale, 1993).

Eurhythmic uygulamasının amacı, öncelikle öğrencilerin ritmi doğru hissetmeleri ve yaratıcılıklarını bedensel araştırmalar yoluyla sağlamayı amaçlar. Çünkü sinir sistemi ritmik hareketin temelidir (Çevik, 2007). Bu yaklaşım için duygular, zihin ve beden arasındaki uyumun sağlanması, zihinsel izlenimlere net bir fiziksel yanıt verebilmek için beden ve beyin arasında hızlı ve doğru bir iletişim kurulması oldukça önemlidir (Yaprak, 2005). Beyin ve beden arasındaki koordinasyonun sağlanması, zihinsel imgelemelere hızlı ve net bir fiziksel yanıt verilebilmesi için, beyin ile sinir-kas sistemi arasında kesintisiz ve doğru bir iletişim olması gerektiği görülmektedir.

Dalcroze ritmik hareket alıştırmalarının öğrencilerin kendilerini ritmik açıdan ifade etmelerine yardımcı olacağını düşünüyordu. Ritim çalışması hem ritmik işitsel algıyı hemde bedensel farkındalığı uyarır. Amaç hem zihinsel hemde fiziksel olarak ritim duygusu oluşturabilmektir. Dalcroze, her bireyin ritim ile hareket yeteneğinin, tekrarlanan egzersizler yoluyla geliştirilebileceğine inanıyordu. Ritmin doğal vücut hareketlerinde var olduğunu ve böylece ritmin doğal olarak fiziksel olduğuna inanıyordu. Bu duruma göre hareket yoluyla ritim duygusunu geliştirmek en doğal yoldur. Dalcroze böylelikle müziksel ritmi tanıtmak için, kendi bedenlerinin farkında olmaları gerektiği konusunda öğrencilerini yönlendirdi (Juntunen, 2004). Dalcroze (1921 syf 137), “bir adamın yürüyüşü, hareket ettiği yüzeye göre değişiklik gösterir. Başlangıçta yürüme çalışmalarına, kolların yardımı olmadan başlanmalıdır. Kollar, dans tarafından, duyguların ifadesi için başlıca ortamı yaratmak ve hareketlerin kombinasyonlarını sonsuz sayıda çoğaltmak için kullanılmaktadır. Jest dilini oluşturan semboller neredeyse konuşma dili kadar çoktur diyebilirim”.

Choksy'e göre, “Dalcroze Eurhythmics” müzikteki temel öğenin ritim olduğuna ve bütün müzikal ritimlerin de insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu varsayımına dayanan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Toksoy, 2005). Dalcroze göre ritmin duygusu, ritmik hareketlerle kendini göstermektedir. Ritmi hissetmek, Müzikal performansın ritmik ifadesini etkileyen, ritmik hareketlerle kendini göstermektedir.

Ritmik eğitimin amacı, kişinin beyininde belirli ritmik görüntüler oluşturarak, vücudun doğal ritmini düzenlemektir. Dalcroze için ritmi hissetmek demek, hissettirdiği kapasite anlamına gelir ve hareketin elemanları olan zaman, uzay ve hareket enerjisi ve bunların aralarındaki varyasyonları kontrol etme yeteneğine bağlıdır (Juntunen, 2004). Eurhythmics'in amacı öğrencilere “biliyorum” değil “deneyimledim” denedim dedirtmek ve böylece içlerinde kendilerini ifade arzusunu yaratarak, güçleri doğrultusunda da bu arzuyu başkalarına iletmelerini sağlamaktır (Stevenson, 2012).

Müzikle bedensel hareketler arasındaki bağıntı ve dönüşüme dikkati çeken E. J. Dalcroze, müziksel algı sürecinde insan bedenini bu sürecin baş mimarı olarak görmüştür. Bedenin, zihnin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bedenle zihnin işlevlerinin ayrı ayrı değil, aynı anda uyum içerisinde etkinleşmesi gerektiğini belirtmiştir (Özmenteş, 2007). Onun öğretiminde, hareketler iki kategoriye ayrılır. Yerde hareket ve uzayda (boşlukta) hareket. Bu ayrım hareketlerin özelliklerinden çok sayıda kombinasyon yaratmayı sağlamaktadır. Bu hareketler boşlukta, yüksek, düşük veya orta beden seviyesinde değiştirilebileceği gibi farklı vücut parçaları ile koordine edilerek veya bağımsız kullanılabilir. Ritmik hareket alıştırmaları, boşlukta belli bir hareket için gerekli olan zamanın ve enerjinin farkına varmak ve bu elementlerin müzikle ilişkisini anlamak üzerine kuruludur (Juntunen, 2004).

Hareket ve müzik arasındaki ilişki dalcroze yaklaşımının önemli bir parçasıdır ve sürekli çalışılmaktadır. Dalcroze'un fiziksel eğitiminde, hareket sabit bir koreografi ile sınırlı kalmayıp, varyasyonlar, manipülasyon ve fikirlerin değişimine açıktır çünkü hareket, çeşitli hedeflere doğru esnek bir amaç olarak kullanılabilir. En önemli nokta; kinetik egzersizler aracılığıyla, çeşitli tempolar, yükseklik, gürlük, ritimler, makamlar gibi müzikal kavramları ve bu kavramların arasındaki ilişkileri anlayabilmek için fiziksel duyu ve müzikal kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayabilme yolunu açar. Dalcroze tekniğinde hareketin kullanılması, müzik öğretmek için öğrencilere esnek bir vasıta yoluyla rehberlik etmek, algı, performans ve müziksel anlayışa doğru bir yol oluşturmaktır (Dale, 1993).

Buradan da anlaşılacağı gibi Eurhythmics'teki ritim olgusu, zihin ve beden arasındaki dengenin sağlanması ve korunması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle,

E. J. Dalcroze' a göre ritim dengedir ya da denge ritimdir. Bu yaklaşım bize şunu düşündürmektedir: Beden ve zihin müziksel algı ve eylem sürecinde ayrı işlevlere sahip hiyerarşik bir düzen içinde ele alınmamalıdır (Özmenteş, 2007).

### **2.6.1.2. Kulak Eğitimi (Solfej ve Ritmik Solfej)**

Dalcroze solfej eğitimi, Eurhythmics ile bağlantısı anlamında benzeri olmayan bir çalışmadır; ses aralıklarının birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymak için insan sesini kullanır ve bu deneyimi müzik teorisi ve notasyonu ile birleştirir (Dale, 1998). Dalcroze çalışmasında ister hareket veya enstrüman çalma üzerine olsun, ister müzikal okuma veya yazmada olsun, öğretimin merkezinde analitik dinleme temel gerekliliktir. Bu seslik için bile geçerlidir. Öğrencilerin iç işitme kullanmasına olanak sağlamaktır. Etkin dinleme, öğrenci tarafından bakıldığında her zaman önemli olmasından dolayı, dalcroze öğretmeni her dersinde bu uygulamayı yapmalıdır. Bazı yöntemler ses aralıklarının öğretiminde, başlangıç seviyesinde sınırlı bir egzersiz kullanırken, dalcroze yaklaşımında tek seferde tüm diyatonik diziyi tanıtmaya fırsat bulmak mümkündür (Dale 1993). Dahası yöntem ritim hissini güçlendirdiği gibi, zaman, ölçü, perde ve vuruş gibi ritmik ifade kavramlarını da beraberinde geliştirmektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde işitme, müziksel anlayış, doğaçlama ve fiziksel hareket gelişimini içermektedir (Ping ve Wang, 2008).

Choksy (1986: 27), E. J. Dalcroze'un geliştirdiği müzik öğretim yönteminin temellerini şöyle özetlemiştir: Müzik seslerin ve hareketlerin bileşiminden oluşur. Ses, hareketin bir biçimi olarak ikinci sıradayken, ilk sırada ritim vardır. Bu yüzden müziksel çalışmalarda öncelik bedensel hareket çalışmalarına verilmelidir. Müzikteki en güçlü ve yaşamla en ilişkili öğe ritmik bedensel hareketlerdir. Kuram eylemi takip etmelidir. Çocuklar öğretilmek istenenleri deneyimlemeden önce kurallar öğretilmemelidir. Bu deneyimler kuralların öğrenilmesine destek olacaktır. Bir çocuğa öğretilen ilk şey tüm yeteneklerini kullanmaktır (Özmenteş, 2005).

Dalcroze'un sistemi, dünyanın pek çok yerinde yaygın olarak kullanılan en eski metotlardan biridir. Solfej ile kulak eğitimi temel ise de, ölçülere bölünerek piyanoda

çalınan müziğe karşılık vermek, kulak eğitimi metodunun esasıdır. Dalcroze'nin öğretiminde tempo, ses perdesi ritm, sesin şiddetini belirten işaretler ve melodik özellikler ilk dönemlerde geliştirilir. Çocuklara majöre karşı minör melodi veya piyanoda temel oktavdan çalınacak melodiye karşı, soprano sesli çalgıda çalınan melodi gibi müzik özellikleri arasında ilişki kurmak öğretilir. Ayrıca müziğin üç elemanından – ses perdesi, ritm ve dinamik enerji – son ikisinin tamamen harekete dayalı olduğunu fark etti ve onların en iyi modelini kas sistemlerinde buldu. Temponun bütün dereceleri (allergro, andante, accelerando ve ritardando) vücut ile yaşanabilmekte, anlaşılabilen ve anlatılabilmekteydi. O, vücut tepkileriyle birleşen dinlemenin, güçlü bir müziksel enerjiyi ürettiğine ve açığa çıkardığına inandı (Choi, 2007).

Solfej ve doğaçlama dersi için farklı bir ders saati ayrılmadığı zamanlarda, Eurhythmics dersi daha geniş içerikli, daha fazla alanı kapsayan bir yapıya dönüşür. Müziğin hiçbir alt dalı küçümsenmediği için, Dalcroze yaklaşımı müzikte bütünsel bir eğitimi hedefler –kulak eğitimi, şarkı söyleme, çalgı çalma, teori ve usta müzisyenlik (Dale, 1998).

Çağdaş müzik eğitimcisi Emile Dalcroze öğrencilerin aktif olarak müzik yaptıkları, hareket ettikleri, dans ettikleri müzik dersleri önermiştir. Böylesi bir katılımla müzik derslerinin daha etkili geçeceği düşünerek bu tarz bir ders sayesinde tam bir müzikal anlama gerçekleşeceğini söyler (Özevin, 2006).

### **2.6.1.3. Doğaçlama**

Doğaçlama, Dalcroze yönteminin en önemli ögesidir. Öğretmen, piyano veya vurmali bir çalgıyla doğaçlama yapar, öğrenciler de duyduklarını hareketle ifade ederek doğaçlarlar. Konuşma, el çırpma, şarkı, hikâye, vurmali çalgılar doğaçlamada kullanılan araçlardır (Gürgen, 2006). Doğaçlama yoluyla öğrencinin kendi buluşu olan hareketlerin ses ve enstrüman ile desteklenerek, öğrencinin doğaçlama yeteneğinin ritim ve müzik ile geliştirilmesi sağlanmış olur (Erdal, 2005).

Öğrenciler doğaçlamayı devinim, şarkı ve çalgı yardımıyla yaparlar. Herhangi bir derste olduğu gibi, ezberlenmiş bilgiyi tekrar etmektense yeni kavramları anlamaya

çalışmak, iyi bir algılama yeteneğinin göstergesidir. Birçok yöntemde, önceden belirlenmiş hareket eşliğinde şarkılar kullanılmaktadır. Dalcroze yaklaşımında öğretmen bu tür bir malzemeyi derste üreteceği için, kendi gelişimini de sürdürmektedir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından geliştirilen kelime dağarcığı, kinestetik ve müzik unsurlarının doğaçlama yapmalarına ve yaratıcılığa olanak sağlar (Dale, 1993).

Dalcroze “bilinçli doğaçlamayı” tercih eder. Beden ile doğaçlama bütün seviyelerde kullanılır ve öğrencilerden duydukları müziğin farklı niteliklerini hareket ile kendilerine özgü bir biçimde ve farkındalıkla ifade etmesi istenir. Beden ile doğaçlamanın yanında piyano doğaçlaması da önemli bir yer tutar. Öğretmen piyano da çaldığı müziğin birtakım öğelerini (nüanslarını, temposunu, ritmik yapılarını, vs.) o anda değiştirerek, öğrenciyi bu değişimlere uygun olan bedensel yanıtlar bulmaya teşvik eder (Yaprak, 2005). Örneğin, dalcroze bir eurhythmic sınıfında bir şekilde pedagojik yöntemler rehberliğinde quic-reaction (Hızlı Tepki) egzersizleri gösteriyor. Bu egzersizlerde müzikal veya sözlü sinyalin ani değişimine, sınıfın süratle aktivite değişimi ile yanıt vermesi gerekir. Fiziksel bir düzeyde, bu türden zorlukların kontrolünü geliştirmede zihinsel ve bedensel koordinasyonu kolaylaştırmak çok önemlidir ancak, bu kinetik egzersizleri, fiziksel duyu ile müziksel kavramların arasındaki ilişkileri bağdaştırmak gereklidir.

Bu çalışmaların konsantrasyonu ve farkındalığı geliştirmede önemli katkıları vardır ve tıpkı Orff –Schulwerk’te olduğu gibi kişinin kendini ifade etme olanaklarını araştırıp, keşfederek geliştirmesine olanak tanır (Yaprak, 2005). Orff yaklaşımında hareket kullanımı Eurhythmics’den esinlenmiştir. Fakat hareket için müzikal eşlik kullanımı Dalcroze ve Orff yaklaşımları arasındaki temel farklardan biridir: Dalcroze yaklaşımında piyano doğaçlaması neredeyse bütün hareket çalışmalarında kullanılırken Orff-Schulwerk, öğrencilerin hareket çalışmalarına ve danslarına basit ritmik enstrümanlar ile kendilerinin eşlik etmesini tercih etmiştir(Yaprak, 2005).

Öğrenilen müzikal hareketleri en iyi şekilde uygulayabilmek için, karışık eklem hareketleri repertuarı gereklidir. Çocukların müzikal hareketleri çok çeşitli olabilir. Bunlar, el, kol, baş, omuz ve vücudun birçok bölümünün birleşiminden oluşabilir. Çocukların hareketleri kişisel ve ani tepkilerden oluşur. Çocuklar tempo, ritim ve müzik

ölçüsünü bedenleriyle işledikçe, müzikteki değişikliklere (ölçü, ritim, dinamikler veya uzunluk) aniden uyum sağlamayı öğrenirler ve ilerleme kaydederler (Toksoy, 2005). Müzik-hareket bağlantısının iyi anlaşılması öğretmenlere, dersin amaçlarına uygun fiziksel uygulamalar ile müziksel malzemelerin farklı şekillerde kullanılmasında özgürlük tanır. Şarkının barındırdığı kavramlara özgü hareket ve ritmik desenlerini öğretmen kendi oluşturabileceği gibi, öğrencilerin yaratmasına da yardımcı olabilir (Dale, 1993).

Dalcroze metodu ile eğitime başlayan çocuklar ve yetişkinler için bu üç dal şarkı, öğrencilerin hareketleri, şarkı ve oyunun içinde yer aldığı çeşitli aktiviteler ile öğrencilerin dinleme, karşılık verme ve buna bağlı olarak yeni vücutsal devinimler icat etmeleri sağlanır. Öğrencilerin durumları seviyeleri ilerleyince yöntem gereği bu üç dal birbirinden ayrılır ve her biri kendi sınıfını oluşturur. Her bir sınıf bu üç dala ilgili ayrıntılı çalışmaları içerir. Bu yeteneklerin geliştirilmesi ile devinduyum (kinestetik) hassasiyet ve bu mekanizmanın sinir sistemi yoluyla geri bildirim ugraması, akıl ve beden yani beyin-kas koordinasyonu arasındaki iletişimi sağlamaktadır (Erdal, 2005).

Dalcroze'un ritmik jimnastik metodunda, çocuğun sadece ritim duygusu değil, genel müzikalitesi de gelişir. Dalcroze metodunda ritim tüm vücutla ifade edilir. Fakat metot sadece beden eğitimini amaçlamaz ya da ritmik jimnastik bir dans metodu olarak kabul edilemez. Yöntemin amacı, ritmik bir zihniyet yaratmak için sinir sistemini ve kas sistemini geliştirmek, bunun sonucu olarak da müziksel ritim alt yapısı oluşturmaktır. Dönem itibariyle çocuk her alanda olduğu gibi bedensel alanda gelişir. Çocuk böylece bedenini ve kendini fark eder. Ritim duygusu gelişir, kendine güveni artar (Alp, 2010 s:27).

Dalcroze öğretimi yaygın olarak tüm alanları içermektedir. Tek bir öğretim süreci içine dahil edilmemelidir (Juntunen, 2004).

Kısa bir süre sonra yetişkin öğrencilerin zihinsel önyargıları tarafından ritimsel çalışmalarının engellendiğini düşünerek, çocuklar üzerinde çalışmaya karar verdi. Ona göre çocukların kendiliğinden akustik hisleri olduğunu ve onların analizlerini yapmanın çok doğal yollarla ilerlediğini gördü. Çocuklara solfej eğitimi verdiği sıralarda şu sonuca varmıştır (Juntunen, 2004). öğrencilerin geniş ve doğal hareketler ile müziği



ifade etmede özgür bırakıldıklarında içlerindeki müziği keşfettiklerini ve tempo ve melodi gibi, derste öğretilmeye çalışılan pek çok kavramı anladıklarını ifade etmektedir (Erdal, 2005).

E. J. Dalcroze'a göre, müziksel seslerin hızı zaman boyutunda, seslerin süresi hareket alanı boyutunda ve seslerin hareketini yönlendiren enerji ise bedensel kuvvetle ilişkili olarak ele alınmalıydı. O dönem için oldukça radikal ilke ve stratejiler dizisi getiren bu yöntem E. J. Dalcroze, öteden beri etkilendiği Eski Yunan'ın "zıtlıkların dengesi" felsefesinden yola çıkarak, eski Yunanca'da "iyi akış" ya da "iyi hareket" anlamına gelen "Eurhythmics" adını vermişti (Mead, 1996: 38: Özmentaş ve Bilen, 2005'den alıntı).

### 2.6.2. Carl Orff (Schulwerk) Yaklaşımı

Orff-Schulwerk, besteci ve eğitimci Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilen bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım içerisinde müzik, ritmik çalışmalar, hareket ve dans, görsel öğeler, sözlü ve sözsüz şarkılar ve dile ait öğeler ile birlikte kullanılmakta ve çocuğun tüm gelişim alanlarını (zihinsel, bedensel, dil, iletişim, sosyal vb.) destekleyen bir araç olarak düşünülmektedir (Deniz ve Düzkanar, 2013)

Besteci ve müzik eğitimcisi olan Carl Orff, 1895 yılında Almanya'nın Münih kentinde dünyaya gelir. Beş yaşında annesinden piyano eğitimi almaya başlayan Orff, eğitimini Münih Müzik Akademisi'nde tamamlar. 1923'te Dorothee Gunther ile tanışan Orff, Gunther ile görüşmeleri ve fikirsel tartışmaları sonucunda, konuşma, hareket ve dansın kaynaştırılması ile oluşan bir müzik eğitimi yaklaşımı şekillendirirler (Sökezoğlu, 2010, s:48). 1924 yılında müzik ve dans pedagogu Dorothee Günther'le birlikte Günther Jimnastik, Dans ve Müzik okulunu kurdu (Çevik, 2007). 1924'te Gunther ile birlikte Münih'te "Guntherschule" adıyla kurduğu bu okulda müzik ve dansın birliği, daha sonra ise dilin, müzik ve dansla birliği düşüncesini geliştirirler. (Dikici, 2002: 17). Orff, Guntershule'da, ritmik eğitim, müzik ve dansın iç içe geçtiği

bir müzik eğitimi ile ilgili düşüncelerini gerçekleştirme olanağı bulur ve böylece “Schulwerk”in temelleri atılır (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 18).

Orff-Schulwerk terimi Türkçe’ye ilk kez Zuckmayer tarafından, “Öğretici Eser” (Uçan, 2003; Akt: Toksoy ve Beşiroğlu, 2006: 26) olarak çevrilmiştir. Daha sonraları, “Okul Çalışmaları”, “Okul Çalışmaları”, “Orff Okul Öğretisi”, “Orff Öğretisi”, “Orff Metodu”, “Orff Yaklaşımı” gibi isimlerle de anılmıştır. Kullanılan bütün bu adlandırmalar, taşıdıkları bakış açısı, içerik ve açıklamaları ile Orff-Schulwerk kavramını değişik yönleri ile tarif edebilmektedir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006: 26-27).

Bu yaklaşım içerisinde müzik, ritmik çalışmalar, hareket ve dans, görsel öğeler, sözlü ve sözsüz şarkılar ve dile ait öğeler ile birlikte kullanılmakta ve çocuğun tüm gelişim alanlarını (zihinsel, bedensel, dil, iletişim, sosyal vb.) destekleyen bir araç olarak düşünülmektedir (Eren ve Düzkantar, 2013).

Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkararak, tüm duyuşlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir (Özcan, 2007, s:35).

### **2.6.2.1. Elementer Müzik**

Sözcük anlamı “Temele ait, köksel, hammaddesel, ilk” anlamına gelen “Elementer” sözcüğü müzikte de, Orff’ a (1963) göre asla yalnızca müzik anlamında değildir; hareket, dans ve dil ile bağlantılıdır. Elementer müzik ve hareket eğitiminin çıkış noktası insanın içinde var olan ritim koşullu hareket, dil ve müzik birlikteliğidir. Buradan hareketle insan her bir alanda kendi becerilerini ve yeteneklerini geliştirir, olgunlaştırır ve bunlara bireysellik verir (Topoğlu, 2011).

Orff-Schulwerk temelli müzik eğitiminde, “beden perküsyonu” olarak da adlandırılan, vücudu bir çalgı gibi kullanma, vücudun değişik bölgelerine vurarak çeşitli ritim kalıpları ve eşlikleri oluşturma etkinliklerine yer verilir. Franz Amrhein’e (2002: 7) göre bu durum: “Müzik, ancak kişinin kendisinin müzik yaptığı ve enstrümanla onu kavradığı ölçüde gerçekten içselleştirilebilir. Ancak birçok insanın elinde başka bir enstrümanla deneyim kazanma olanağı bulunmadığından, kullanabileceği tek enstrüman

bedenidir” şeklinde açıklanır. Bedeni çalgı gibi kullanmak, “Bireyin müzik yapmak için doğal ve temel gereçlere sahip olduğunu ve bedeninden çeşitli tınıları elde etme imkânını fark etmesi açısından büyük önem taşımaktadır” (Kalyoncu, 2006: 97).

1928’de Karl Maendler’in katkılarıyla “Barred Enstruments” yani bugünkü deyimiyle “Orff Çalgıları” olarak bilinen enstrümanlar tasarlanır ve yapılmaya başlanır (Sökezoğlu, 2010, s:49). Müzik eğitiminde yeni yollar arayan Orff, çocukların hemen kavrayabileceği en basit çalgılama biçiminin vurmali çalgılar olduğunu, ilk çağlardan bu yana kullanılan vurmali çalgıların müzik eğitiminde başlangıç olabileceğini, konuşma, hareket ve danstan kaynaklanan ilkel müziğin çocuk eğitiminin temelini oluşturabileceğini düşünmüştür. Buradan yola çıkarak “*Schulwerk*” = “*School Work*” adlı projesini hazırlamıştır (Klasik Müzik Koleksiyonu, 1995: 12, Tufan ve Sökezoğlu 2009’dan alıntı)

Çalgı ve dans öğretiminin gelişmesiyle birlikte müzikal materyallerin düzenlenmesi de gelişir, tüm dansçıların tüm çalgıları çalması, tüm çalgıcuların da dans etmesi beklenir. Bu değişim sonucu, Gunther ve Orff, müziğe duyarlılığın yüklendiğine ve hareketlerin daha dinamik olduğuna inanırlar (Sökezoğlu, 2010, s:49).

Orff öğretisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgılar ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama ve oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp, toplu halde yapılmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır. Carl Orff anlayışı çerçevesindeki elementer müzik ve hareket eğitiminin odak noktasında kendiliğinden hareket eden, oynayan konuşan, müzik yapan, dans eden insan vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyarlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir (Özcan, 2007, s:35-37) .

Jungmair (2002) göre “Orff’un elementer müzik ve hareket eğitimi insanın bütün duyu ve algılama organlarını kapsar ve bunları çalıştırır. Sezgisel kavramak, gözlemek, keşfetmek, oynamak ve alıştırmak, doğaçlamak ve biçimlendirmek insanın

giderek deneyim ve kazanımlarını yansıttığını, ruhsal tatmini ve kendine uygun becerileri benimsemesini sağlar” (Erden ve Diğerleri, 2012)

Orff-Schulwerk’in müzik eğitimi alanındaki içeriği, dışavurumun müzik, hareket ve dil birlikteliği biçiminde gerçekleşmesi ve bunların birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olması temeline oturmaktadır. Schulwerk büyük ölçüde bedene ve harekete yönelik bir müzik ve hareket eğitimini temsil eder (Topoğlu, 2011).

Orff-Schulwerk’in geliştirilmesi için yıllar içinde çeşitli ülkelerde birçok uzmanın yaptığı çalışmalarda, bu fikirlerin ve modellerin yalnız erken eğitimde değil, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim sürecinde de kullanılabileceği ortaya çıkmıştır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

Orff yaklaşımında hareket kullanımı Eurhythmics'den esinlenmiştir (Yaprak, 2005). Orff’a göre; müzik, dans, Cimnastik birbiriyle iç içedir. Derslerinde dans eden öğrencilerine davulla eslik etmiştir. Günther Cimnastik, Dans ve Müzik okulunun en önemli özelliği doğaçlamaya yer veriyor olması, başlangıçta ise vurmali çalgıların kullanılmasıdır. Doğaçlama, yaratıcılık Orff öğretisinde önemli bir yer tutmaktadır. Ritimde, vücut hareketlerinden yararlanılmıştır. Her çeşit davula önem verilmiştir. O’na göre: ‘Çalgılar, doğaçlamaya ve yaratıcılığa olanak tanımaktadır( (Çevik, 2007).

Özgür hareket, dans, dil, şarkı söyleme, beden perküsyonu, drama, perküsif enstrümanlar ve doğaçlama aracılığıyla öğrenciler kendi müziklerini yaratmaya teşvik edilirler. Orff yaklaşımında hareket esastır ve beden önemli bir ifade aracıdır (Yaprak, 2005: 14). Her türlü beden hareketi, vücut dilinin ritmik şekilde kullanımı bireyin kendisini ifade edilmesinde büyük rol oynar.

Elementer müzik ve hareket eğitiminin çıkış noktası insanın içinde var olan ritim koşullu hareket, dil, ve müzik birlikteliğidir. Buradan hareketle insan her bir alanda kendi becerilerini ve yeteneklerini geliştirir, olgunlaştırır ve bunlara bireysellik verir (Topoğlu, 2011).

Orff Schulwerk ile işlenen derslerde, hareket, dans ve oyun çerçevesinde organize edilmesi, öğrenilen konuların kavramsal olarak değil bireylerin hareket ederek,

dans ederek, şarkı ve tekerleme söyleyerek, çalgı çalarak hissetmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1893-1982) tarafından geliştirilmiş olan Orff-Schulwerk bugün ülkemizde ve dünyada müzik derslerinde oldukça yaygın kullanılan pedagojik bir yaklaşımdır. Temelinde yaşayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyuşlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir (Gürgen, 2009).

Günümüz itibariyle Orff-Schulwerk'in (Orff Yaklaşımı) gelmiş olduğu noktaya bakıldığında, öğretinin tüm dünyada yaygınlık kazandığı ve uygulandığı her ülkenin kendi kültürel özelliklerine uyarlandığı görülür. Bugün Salzburg'daki Orff Schulwerk Forum çatısı altında, dünyanın çeşitli ülkelerinde faaliyet gösteren otuzun üstünde Orff Schulwerk kuruluşu bulunmaktadır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006).

### 3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu çalışma hem nitel, hem de nicel bir çalışmadır. Bu nedenle, bu bölümde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin içerikleri ve başlıkları farklılık gösterdiğinden ayrı ayrı bahsedilecektir. Ayrıca, bu bölümde deneklerin tanımlanması, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama süreci ve son olarak ta istatistiksel analiz hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede kullanılan (Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma-Geleneksel Öğretim) ve etkili olabileceği savunulan (Dalcroze ve Orff) öğretim yaklaşımlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada, gerçek deneme modellerinden öntest – sontest kontrol gruplu model (Karasar, 2009: 97) kullanılmıştır.

Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasıdır. Böylece, her çalışmada en az bir deney ve bir de kontrol grubu bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009, s:97). Öntest – sontest kontrol gruplu çalışmamızda, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Ferguson ve Takane (1989), “Öntest-sontest kontrol gruplu desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çaba da daha bir ekonomiklik sağlar. Bu iki avantaja bağlı olarak, homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar” (Büyüköztürk, 2011, s: 23).

Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2009, s:87).

Araştırmada kullanılan deneme modelinde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Dalcroze ve Orff” öğretim yaklaşımlarıdır. Kontrol grubunda ise “Geleneksel Öğretim Yöntemi (Gösterip Yaptırma)” kullanılmıştır. Her iki grupta da bağımlı değişken (Temel Dans Beceri Gelişimi) incelenmiştir. Bu değişkenlere ilişkin öntest ve sontest puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Erdoğan (2007:158), “Gerçek deneysel tasarımda bağımsız değişken manipüle edilerek, bağımlı değişkenin deney grubu üzerindeki etkileri incelenir”. Bu modelde programın ne derece etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır. Bu amaçla; her grup için öntest – sontest puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır ya da öntest puanlarını birlikte değişen olarak kullanıp, sontest puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi ya da önce öntest puanları karşılaştırılır, arada önemli bir ayırım yoksa yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 1995).

Büyüköztürk (2011: 24), “öntest–sontest kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir. Karasar (2009: 97) “bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır”.

Bu araştırma “Nitel ve Nicel” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen” özellikle bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel işlemlerin yer aldığı araştırmalarda en çok başvurulan desen olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın niteliksel kısmında çalışmaya katılan deneklere odak grup görüşmesi yapılarak, yarı yapılandırılmış sorular ile katılımcıların içinde buldukları uygulamalara ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Niteliksel tasarım, en geniş tanımıyla, bir araştırma konusu veya sorunu incelemek için herhangi bir hipotez ve istatistiksel test kullanmadan hazırlanır. Niteliksel tasarım, niceliksel test yapmak için hipotez ortaya atmaz, ama araştırma konusunu desteklemek için sayısal veriler kullanabilir. Bu istatistikleri araştırmacı kendi toplayabileceği gibi, ilgili incelemelerden alınan istatistikleri kullanabilir (Erdoğan 2007, s:129).

Araştırma sonunda elde edilen bulgular betimsel olarak analiz yapılmıştır. Betimsel analizi, Kümbetlioğlu (2008:158) “Görüşme çözümlerindeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verileri sunmak” şeklinde yorumlamıştır. Betimleyici tasarımdan başlayarak kuramsal varsayıma dayanan araştırma soruları çıkartılır ve bu sorular birikmiş bilgi ve gözlemlere dayanarak yanıtlanır, niteliksel değerlendirmeler yapılır ve sonuçlar çıkartılır (Erdoğan 2007, s:130).

Görüşmelerden elde edilen bulgularda ve diyalogların içinde geçen semboller ve benzetmelere dayanılarak, hipotezimizin alt problemlerine ilişkin, katılımcılara ait fikirlere tanımlayıcı bir analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen tüm nicel ve nitel veriler bir araya getirilerek genel bir sonuca varılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Dalcroze Eurhythmics ve Orff Schulwerk yaklaşımlarıyla temel dans becerileri öğrenmenin, beden eğitimi öğretmen adaylarının temel dans becerilerinin gelişimine olan etkisi araştırılmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Denekler Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu 2. sınıfında devam eden toplamda 67 öğrenci arasından gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Örneklemin aynı okulun, aynı sınıftan seçilmesinin sebeplerinden en önemlisi, çalışmada düzenli olarak bir ders saatini kullanma gerekliliğinin ön planda



olmasıdır. Ayrıca, araştırmanın yürütücüsünün aynı zamanda belirtilen şubeye haftada iki gün ikişer ders saati Halk Oyunları dersine girecek öğretim elemanı olması, söz konusu 3 şubenin denek olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın belirtilen kurumun yetkili yönetiminden, halk oyunları ders saatinde ve 2 şube ile yapılması hususunda izin istenmiştir.

Çalışma gruplarının belirlenmesi, her iki erkek şubesine, diğer benzer derslerde olduğu gibi, eşit miktarda kadın düşecek şekilde, öğrenci işlerinin dönem başında şubeleri sistem üzerinde rastgele ikiye bölmesi sonucunda oluşmuştur. Çalışmaya başlarken oluşturulmuş bu şubelerin birisi deney diğer birisi ise kontrol grubu olarak adlandırılmıştır.

Bazı bayan öğrencilerin milli takım kampında oluşu ve ard arda dört derse katılamamalarından kaynaklı olarak, son test değerlendirmesi dışında tutulmuşlardır. Bu durum, araştırmanın başlangıcında eşit oranda olan cinsiyet durumunu, çalışma sonunda bay ve bayan denek sayısında farklılıklar doğuracak şekilde etkilemiştir.

Devamsızlık, verilen görevi yerine getirmeme gibi benzeri durumlar çalışmanın örnekleminde veri kaybına yol açabilecek ciddi bir durum oluşturmasına rağmen, deneklerle sürdürülen iletişim ve etkileşimlerde bu davranışlara bağlı olarak önemsenmeme, ciddiye alınmama, çalışma dışı kalma gibi duyguların yaşanmamasına büyük özen gösterilmiştir. Çalışma dışında kalan denekler, ders dışı bırakılmamıştır.

### **3.3. Evren ve örneklem**

Araştırmanın evrenini, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümü 2. sınıfında okuyan 67 ikinci sınıf öğrenci oluşturmuştur. Örneklemini, yine bu sınıftan deney ve kontrol grubu olmak üzere, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre (Yıldırım ve Şimşek, 2011), rastgele gönüllü 44 öğrenci oluşturmuştur. Bu seçilen öğrenciler 22'er kişilik 2 grup olacak biçimde ayrılmış, bunlardan biri Deney (Dalcroze ve Orff ), diğeri ise Kontrol (Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma) grubu olarak nitelendirilmiştir. Araştırma kapsamının dışında kalan 23 öğrencinin bir kısmı derse devam etmemiş,

diğer bir kısmı ise çalışmalara dahil olmuşlar ancak üst üste 4 çalışmaya katılmadıkları için değerlendirmeye uygun görülmemişlerdir.

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de ise yaş ortalamaları gösterilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Kontrol		Deney		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Erkek</b>	12	54,5	12	54,5	24	54,5
<b>Kadın</b>	10	45,5	10	45,5	20	45,5
<b>Toplam</b>	22	100,0	22	100,0	44	100,0

**Tablo 2: Katılımcıların Yaş Ortalamaları**

Grubu	Min.	Max.	$\bar{x}$	$\pm$
<b>Kontrol</b>	18	24	21	1,447
<b>Deney</b>	19	27	20,95	1,786

### 3.4. Veri Toplama Araç ve Yöntemleri

Bu araştırma, Dans Temelli Hareket Becerisi Geliştirmede, Dalcroze ve Orff Öğretim Yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı ile birlikte uygulanması ve belirtilen öğretim yaklaşımlarının, Dans eğitiminde kullanılmasına örnek sunmaya yönelik, nicel ve nitel verilerin kullanılacağı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış ve araştırmanın birinci problem cümlesi nicel verilerle, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci problem cümleleri ise nitel verilerle test edilmeye çalışılmıştır.

Deneklere uygulanan öğretim yaklaşımlarının ön test ve son test video kayıtları ve bunların uzman gözlemciler tarafından bir değerlendirme formu ile değerlendirilmesi nicel kısmı, deneklerin görüşlerini sorgulayan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise nitel kısmı aydınlatmak üzere kullanılmıştır.

### **3.4.1. Nicel Veriler**

Araştırmamızda nicel veri toplama aracı olarak kullanılacak temel hareket formunu ölçebilecek yazılı, uygulamalı veya görsel ölçme aracının olmaması bu araştırma açısından başlangıçta bir sorun teşkil etmekteydi. Bu sorunun giderilmesi amacıyla, Türkiye Halk Oyunları Federasyonu, Türkiye Üniversite Sporları Federasyonu Halk Oyunları Değerlendirme Formu ve Türkiye Dans Federasyonunun yarışma değerlendirme kriterleri esas alınarak hazırlanmış bir değerlendirme formu aracılığıyla bu sorun ortadan kaldırılmıştır.

#### **3.4.1.1. Ritmik Hareket Becerileri Skalası**

Değerlendirme ve uygulama kapsamına alınan Dans Temel Becerileri; literatür içinde var olan, Lokomotor, non-lokomotor ve manipülatif beceriler arasında yer almaktadır. Çeşitli ritim ve müzik kalıplarından oluşturulmuş, 2/4, 4/4, 5/8 ve 6/8 lik ritim kalıplarına özgü yaratılan danslarda kullanılacak motor beceriler, uygulamaya konmadan önce araştırmacı tarafından bir çizelge haline getirilmiş ve “Dans Temel Hareketler Skalası” oluşturulmuştur. Değerlendirme kapsamına alınan dans temelli ritmik hareketler, uzmanların görüşleri alınarak, yine araştırmacı tarafından planlanıp, dans formlarının yapısına uygun özellikte kurgulanmıştır.

#### **3.4.1.2. Ritmik Hareket Becerilerini Değerlendirme Formu**

Araştırmanın birinci problem cümlesi nicel verilerle test edilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan Ritmik Hareket Becerileri Skalası baz alınarak her bir dans formunun değerlendirilmesinde kolaylık sağlamak amacıyla, Ritmik Hareket Becerileri

Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Bu değerlendirme formunda, bir önceki oluşturulan skalada yer alan dans adımlarının puanlaması yapılmıştır. Bu formda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler, “Hareket Algılama Ritim ve Müzikle Uyum”, “Koordinasyon” ve “Estetik” değişik kategorilerde ele alınmıştır. Her bir lokomotor, non-lokomotor ve manipülatif becerinin yanında on (10) sütunluk bir işaretleme alanı ve toplamalarının yazılacağı ayrı bir alana yer verilmiştir. Çalışmayı değerlendiren uzman gözlemci grubuna, her bir öğrenci için bir değerlendirme formu ve her bir gözlemciye bir beceri skalası verilmiştir. (bkz, Ek: 3)

#### **3.4.1.3. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada seçilen öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek ve her iki grubun aynı yada benzer dokuya sahip olup olmadıklarını saptamak amacıyla bir Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, daha önce dans, ritim, müzik, enstrüman ve spor branşlarına yönelik dersleri alıp almadıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, birinci sınıfta bir yarı dönem müzik, ritim eğitimi ve dans ile genel cimmastik dersleri aldıklarından dolayı, katılımcılar asgari düzeyde müzik, ritim, dans ve temel hareket eğitimi almışlardır denilebilir. Bu yüzden, kişisel bilgi formunda katılımcıların yalnızca cinsiyet ve yaş durumları dikkate alınmıştır.

Bu form deneklere tanışma dersinde dağıtılmıştır. Elde edilen veriler gruplar oluşturulmadan önce değerlendirilmiştir. (bkz: Ek 1).

### 3.4.2. Nitel Veriler

#### 3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Araştırmanın altıncı ve yedinci problem cümleleri ise nitel verilerle test edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın ikinci ve üçüncü problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların cevaplarını elde etmeye yarayacak şekilde geliştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için hazırlanan sorular, araştırmanın alt problemlerini kapsayacak biçimde, sekiz tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formu geliştirme sürecinde, dansı oluşturan elementler ve motor beceriler ile fiziksel, zihinsel ve duygusal öğrenme alanlarına ilişkin araştırmalar incelenmiştir. Araştırmacı tarafından daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla geliştirilen görüşme formu, uygulamaya konmadan önce, konu hakkında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman kişilerin, görüşme formuna ilişkin görüşleri alındıktan sonra gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu toplam 23 sorudan, 8 açık uçlu soruya düşürülmüştür. Araştırma süresince, görüşmeler katılımcıların izni alınarak, sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırmamızda bu tür bir analiz tercih etmemizin sebebi, araştırmaya ilişkin katılımcıların görüşleri hakkında derinlemesine bilgi edinileceğinin düşünülmesidir. Elde edilen bulgular betimlenmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde, açık bir dille raporlaştırılmıştır.

#### 3.4.2.2. Video Kaydı

Uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu üyelerinin, çalışma başlangıcında ve sonunda izinleri alınarak video görüntüleri ve ses kaydı yapılmıştır. Bu kayıtlar, deney

ve kontrol grubuna uygulanan öğretim yaklaşımlarının, araştırma sürecinin başlangıç ve bitiş noktaları arasında, söz konusu her iki grupta da oluşması beklenen öğrenme değişikliğini kontrol edebilmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu kayıtlar, araştırma süreci içinde yaşananları tekrar izleyerek, deneklere ilişkin gözlemlerin güçlendirilmesi ve geçirilen süreci tekrar değerlendirilebilmesini amaçlamaktadır.

10 hafta uygulanması planlanan derslerde, uygulamaya geçmeden önce, deney ve kontrol grupları ile üç haftalık alışma dersleri yapılmış, dördüncü hafta izinleri alınarak ilk video kayıtları alınmıştır. Süreç toplamda 13 hafta sürmüştür.

### **3.5. Araştırmanın Yürütülme Süreçleri**

#### **3.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Ders Planları**

Ders programları hazırlanırken, üniversitelerdeki ritim eğitimi ve dans becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları içeren derslerin yer aldığı Fakülte ve Yüksekokulların, temel dans eğitim düzeyinde olan ders normlarına uyabilecek bir program hazırlanmaya özen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan kontrol grubuna, 10 hafta boyunca, haftada 2 gün birer ders saati, öğretilecek hareketlere ilişkin açıklama yapılmadan, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) uygulanmış ve uygulama sonunda öğrenciler değerlendirmeye alınmışlardır.

Araştırmaya katılan Deney grubuna, 10 hafta boyunca haftada 2 gün birer ders saati, başta müzik ve ritim alıştırmaları olmak üzere, öğretilecek hareketlere ilişkin form bilgisi, hareket analizi, doğaçlamalar gibi öğretim tekniklerinin yanısıra, Anlatma, Gösterip yaptırma gibi öğretim yöntemleri yani, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının esaslarına dayalı oluşturulmuş karma ders programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler değerlendirmeye alınmışlardır.

Araştırmaya katılan Deney ve Kontrol gruplarına, uygulama sonunda katıldıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin sorulacağından dolayı, her iki gruba da çalışmanın nicel değerlendirmesi bittikten bir hafta sonra, çalışma süresini etkilemeyecek ve sadece 2 ders saati olacak biçimde, katıldıkları öğretim programının tersi bir uygulama dersi yapılmıştır. Uygulama grubuna iki ders, Sunuşa Dayalı (Gösterip Yaptırma) yöntemi

ile, kontrol grubuna iki ders Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan karma öğretim programı uygulayarak, bir defaya mahsus farklı yöntem ile ders işlenmiş ve araştırma bittikten bir hafta sonra bu yöntemler hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

### 3.5.1.1. Ders Programlarının Uygulanmasında Ölçüt Alınan Standartlar

1-Uygulamada tutarlık sağlanabilmesi ve her iki öğretim yaklaşımına, öğrenimde fırsat eşitliği verilmesi açısından, bir hareket kombinasyonunu oluşturan her bir hareket kalıbı, ders boyunca araştırmacı tarafından 2 kez gösterilmiş ve öğrenciler tarafından toplamda 5 tekrar etmeleri istenmiştir.

2-Hareket gruplarının birleşimine geçmeden önce, öğrencilerin hareketleri içselleştirip, pekiştirmeleri ve derse hazır bulunuşluklarının sağlanabilmesi açısından, her birleştirme öncesi öğrencilere 2 dakika kendi kendilerine çalışma fırsatı verilmiştir.

3-Araştırmacı, hareket kombinasyonlarını her iki gruba da hem tündengelim hemde tümevarım öğretim teknikleri ile öğretmiştir.

### 3.5.2. Gözlemci Grubu Nitelikleri

Çalışma dizaynı oluşturulurken ortaya konulan kriterlere göre gözlemciler belirlenmiştir. Bu kriterlere uygun olarak gözlemcilerin nitelikleri şöyledir;

1. **Gözlemci:** C.B.Ü. B.E.S.Y.O. Hareket Ve Antrenman Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, FIG Kıtalar Arası Artistik Cimnastik Hakemi, Avrupa Cimnastik Birliği Yönetim Kurulu Üyesi, Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Üyesi, Türkiye Cimnastik Federasyonu Yönetim Kurulu Üyesi.
2. **Gözlemci:** C.B.Ü B.E.S.Y.O. Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Hareket Eğitimi ve Özel Eğitim alanlarında uzman.
3. **Gözlemci:** C.B.Ü. B.E.S.Y.O. Hareket ve Antrenman Bilim Dalı Öğretim Görevlisi, Artistik Cimnastik Milli Takım Sporcusu, Artistik Cimnastik Milli Takım Antrenörlüğü, Aerobik Cimnastik Milli Takım Antrenörlüğü

4. **Gözlemci:** C.B.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Halk Oyunları II. Kademe Antrenör, Türkiye Halk Oyunları Federasyonu Hakemi.
5. **Gözlemci:** C.B.Ü Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Okutmanı,

Yukarıda akademik kariyer ve çeşitli alanlardaki özellikleri belirtilen gözlemcilerin, bu çalışmada deneklerin temel hareket becerileri düzeylerini değerlendirmede ve analizleri yapma konusunda deneyimli ve yeterli oldukları söylenebilir.

### 3.5.3. Gözlemci Grubunun Değerlendirme Düzeylerinin Belirlenmesi

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Temel Dans Becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bu çalışma sonunda, uygulamaya katılan adayların, uygulama sonundaki gelişimlerini değerlendirme üzere belirlenen gözlemci grubunun, kontrol ve deney grubu üyelerinin öntest ve sontestlerine verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye (korelasyon) bakılmıştır.

Bunun için araştırma kapsamına alınan tüm öğrencilere, araştırmada kullanılmak üzere önceden belirlenen hareket serisinin müziği, uygulama öncesinde dinletilerek, önceden belirlenmiş ve öğrencilere belirtilmiş temel hareket becerilerini (lokomotor, non-lokomotor ve manipülatif) müziğin ritmine ve ifadesine uygun yapmaları istenmiştir. Katılımcıların bu hareketleri video kaydına alınmıştır. 10 haftalık uygulama sonunda, katılımcılardan kendilerine gösterilen (önceden belirlenmiş ve kendilerine belirtilmiş) hareketleri tekrar yapmaları istenmiş ve tekrar video kaydına alınmıştır.

Kayıt altına alınan uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüntülerin, araştırmacı tarafından geliştirilen “ritmik hareket değerlendirme formu” aracılığıyla, gözlemci grubu tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılara ait video dizisi (öntest-sontest), her bir gözlemciye ayrı ayrı izletilerek, değerlendirme formu üzerinde değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu değerlendirmeyi her bir gözlemci, diğerlerinden bağımsız olarak yapmıştır. Gözlemcilerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen



veriler Pearson istatistiksel analiz ile test edilmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4’ te gözlemci grubunun verdikleri puanlar arasındaki korelasyon gösterilmektedir.

**Tablo 3: Çalışmayı Değerlendiren Gözlemciler Arası Öntest Korelasyon**

		1.Gözlemci	2.Gözlemci	3. Gözlemci	4.Gözlemci
2. Gözlemci	r	,970**	,000		
	P	,000	,000		
3. Gözlemci	r	,970**	,992**	,000	
	P	,000	,000	,000	
4. Gözlemci	r	,967**	,984**	,991**	,000
	P	,000	,000	,000	,000
5. Gözlemci	r	,955**	,992**	,991**	,984**
	P	,000	,000	,000	,000

\*\*p<0,01

Tablo 3’deki, Spearman istatistiksel analiz testi sonuçlarına göre, gözlemci grubundan elde edilen öntest değerlendirme skorları arasında, istatistiksel kabul gören yüksek düzeyde ( $p<0,01$ ) doğrusal bir ilişki vardır.

**Tablo 4: Çalışmayı Değerlendiren Gözlemciler Arası Sontest Korelasyon**

		1.Gözlemci	2.Gözlemci	3.Gözlemci	4.Gözlemci
2.Gözlemci	r	,961**	,000		
	P	,000	,000		
3.Gözlemci	r	,946**	,993**	,000	
	P	,000	,000	,000	
4.Gözlemci	r	,939**	,980**	,986**	,000
	P	,000	,000	,000	,000
5.Gözlemci	r	,943**	,992**	,992**	,979**
	P	,000	,000	,000	,000

\*\*p<0,01

Tablo 4’teki, Spearman korelasyon istatistiksel analiz testi sonuçlarına göre, gözlemci grubundan elde edilen sontest değerlendirme skorları arasında, öntestte olduğu gibi, istatistiksel kabul gören yüksek düzeyde ( $p<0,01$ ) doğrusal bir ilişki görülmektedir.

Bu sonuç, gözlemci grubunun başlangıcında olduğu gibi, çalışmanın sonunda da aynı biçimde gözledikleri ve birbirlerine çok yakın değerler verdikleri şeklinde

yorumlanmıştır. Ayrıca bu durum, yapılan ölçümün güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

### 3.5.4. Öntest-Sontest

#### 3.5.4.1 Öntest

Araştırma kapsamına alınan tüm öğrencilere, araştırmada kullanılmak üzere belirlenen hareket serisinin müziği, uygulama öncesinde dinletilerek, önceden belirlenmiş ve öğrencilere belirtilmiş temel hareket becerilerini (lokomotor, non-lokomotor ve manipülatif) müziğin ritmine ve ifadesine uygun biçimde yapmaları istenmiştir. Belirlenen müzik, katılımcılara 10 dakika boyunca dinletilerek, belirtilen hareketlerden oluşan bir seri hazırlamaları için kendilerine serbest çalışma imkanı sağlanmıştır. 10 dakika sonunda, katılımcılardan hazırladıkları seriyi uygulamaları istenmiş, video ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların müzik eşliğinde sergiledikleri bu (lokomotor, non-lokomotor (Stabil) ve manipülatif) beceriler, Türkiye Halk Oyunları Federasyonu ve Türkiye Dans Federasyonu Yarışma Değerlendirme Kriterleri doğrultusunda geliştirilmiş, “Ritmik Hareket Değerlendirme Formu” olarak adlandırılan bir formun ölçütlerine bağlı kalarak, öğrencilerin uyguladıkları hareketlerin tekniği, müzik ve ritime uyumları açısından, uzman değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeyi yapan uzman değerlendirme komisyonu, Celal Bayar Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde görev yapan Hareket, Ritim, Müzik ve Dans eğitimi konusunda uzman Öğretim Üyeleri, bir Öğretim Görevlisi ve bir Uzman'dan oluşmaktadır. Yapılan bu değerlendirme, hem ön test hemde son test aşamasında, video kaydına alınıp, harici bir harddisk'e aktarılmış ve oluşturulan değerlendirme komisyonu tarafından izlenerek, birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Ritmik Hareket Değerlendirme formu, uzman değerlendirme komisyon grubunun bilgisi dahilinde, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda hareketlerin teknik açıdan değerlendirilebilmesi için 1-10 arası bir değerlendirme kriteri oluşturulmuştur.

Bu değerlendirme, uygulamaya katılacak öğrencilerin müzik ifadesine uyumları ve ritimle hareket edebilme becerileri hakkında ön değerlendirme imkânı sağlamıştır. Ayrıca, katılımcıların bireysel özelliklerinin belirlenmesi için, kişisel bilgi formu düzenlenerek, kontrol ve deney grubu üyelerinin yaş ve cinsiyet bilgileri elde edilmiştir. Bu veriler SPSS paket programında değerlendirmeye alınmış, katılımcıların yaş ortalamalarını ve cinsiyet dağılımlarını değerlendirme olanağı sağlamıştır. Cinsiyet dağılımlarının değerlendirmesi, teziminiz 3. problem cümlesinin cevaplandırılmasında önemli rol oynamıştır.

#### **3.5.4.2. Sontest**

Toplam 10 haftalık Uygulama sonunda her iki grubada (Deney ve Kontrol), öğretim yaklaşımlarının öğrenme çıktıları, araştırmacı tarafınan hazırlanan ritmik hareket değerlendirme formu aracılığıyla, ön testte olduğu gibi son testte de, video kayıt aracılığıyla, aynı uzman değerlendirme komisyonu arafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, uygulamaya katılan (Deney ve Kontrol) öğrencilerin, öğrenme süreci boyunca katıldıkları söz konusu etkinliklerle, ilgili görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla uygulama sonunda, odak grup görüşmesi yapılmış, açık ve yarı açık uçlu sorular sorularak, bu konudaki düşünceleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, uygulamalara ilişkin görüşleri niteliksel- betimsel bir değerlendirmeye alınmıştır.

#### **3.6. Araştırmacının Rolü ve Durumu**

Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı, Türk Halk Oyunları Bölümünde tamamlamıştır. Öğretmenlik formasyonunun yanısıra, Celal Bayar Üniversitesinin Güzel Sanatlar Bölümünde, halen 16 yıllık okutmanlık deneyimine sahiptir. Dünya danslarına ilişkin değişik formlarda dans öğretebilme, uygulayabilme ve yönetebilme becerilerinin yanısıra, konservatuar eğitimi ve ayrıca müzisyen olması, müziksel ve ritimsel beceriler ile ilgili yapılan bu araştırmadaki uygulamaların güvenilirliğini arttırmaktadır.

Çalışmayı yürüten danışman öğretim üyesi ve tez izleme jürileri, temel hareket becerileri ve öğretimi konularında uzman olup, bu alanda kitap, makale, seminer vb gibi çalışmaları bulunmaktadır.

Bu durumlara dayalı olarak yapılan çalışmanın planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çalışmayı yürüten araştırmacı ve danışman öğretim üyesi konu hâkimiyeti ve uygulamalarda çalışmanın amacına hizmet edebilecek düzeyde sayılırlar.

### **3.7. Verilerin İstatistiksel Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS17.00 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Gözlemcilerden elde edilen verilerin, öntest-sontest puanlarının dağılımları (birbirleri ile olan ilişkileri) Shapiro-Wilks testi ile incelenmiş, verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu durumda verilerin analizinde, iki farklı grubun ortalamalarını karşılaştırmada İlişkisiz örneklem Mann Whitney U-testi ve tekrarlı ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 7. ve 8. alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla, katılımcılara Odak Grup Görüşmesinde yöneltilen sorular, Niteliksel Araştırma Yöntemlerinden, Betimsel Analiz yoluyla görüşmelerden elde edilen bulgularda ve diyalogların içinde geçen semboller ve benzetmelere dayanılarak, katılımcılara ait fikirlere tanımlayıcı bir analiz yapılmıştır.

İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

## 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sonunda Ritmik Hareket Gözlem Formu aracılığıyla elde edilen nicel ve Odak Grup Görüşmesi sonucunda elde edilen nitel bulgulardan yola çıkarak, yorumlamaya gidilmiştir.

### 4.1. Nicel Bulgular ve Yorumları

#### 4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Araştırmanın birinci alt problemi, “Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Gelişiminde, deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizinden önce, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, uygulama öncesinde dans temel becerilerinin eşdeğer düzeyde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, Mann Whitney U-testi ve Wilcoxon testleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları tablo 5’te; sontest puanlarının karşılaştırılması ise tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	22	2.87	2.053	24.43	537.50	199.5	.318
	Kontrol	22	2.18	.909	20.57	452.50		

\*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney ( $\bar{x}= 2.87; \pm= 2.05$ ) ve kontrol grubunun ( $\bar{x}= 2.18; \pm= 0.90$ ) öntest puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde her iki grubun dans temel becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U= 199.5; p= 0.318$ ). Bu durum çalışmaya katılan her iki grubun uygulama öncesinde temel dans becerileri açısından benzer oldukları, dolayısıyla son testte bir fark oluşması, yapılan uygulamalardan kaynaklı olabileceği öngörüsünü sunmaktadır.

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarının Mann Whitney U-Testi İle Karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sontest	Deney	22	5.24	1.743	31.77	699.00	38.00	.001*
	Kontrol	22	2.52	1.096	13.23	291.00		

\* $p<0.05$

Tablo 6'daki grupların sontest puanlarının analizlerine göre, deney grubunun puanlarının ( $\bar{x}= 5.24; \pm= 1.74$ ) yükseldiği, kontrol grubunun puanlarının ise deney grubuna göre düşük kaldığı ( $\bar{x}= 2.52; \pm=1,09$ ) görülmektedir. Bu durum, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla dans eğitimi alan deney grubu katılımcılarının, sunuşa dayalı (gösterip yaptırma) yaklaşımıyla eğitim alan kontrol grubuna göre, 2.72 puanlık deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir ( $U=38.00; p<0.001$ ). Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulandığı deney grubundaki katılımcıların sıra ortalaması ve sıra toplamı puanlarının (SO: 31.77; ST: 699.00), kontrol grubundaki katılımcıların (SO:13.23; ST:291.00) puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin, kontrol ve deney grubundaki katılımcıların, uygulama sonrası sontest puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 7: Kontrol Grubunun Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi İle Karşılaştırılması**

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	11.88	47.50	2.565	.010
Pozitif Sıra	18	11.42	205.50		
Eşit	-	-	-		

\*p<0.05

Kontrol grubu katılımcıların uygulama sonunda dans temel becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının ritmik hareket değerlendirme formundan aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında, anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Z= 2.565; p< 0.05).

**Tablo 8: Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi İle Karşılaştırılması**

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	3.00	3.00	4.010	.001*
Pozitif Sıra	21	11.90	250.00		
Eşit	-	-	-		

\*p<0.05

Deney grubu katılımcıların uygulama sonunda dans temel becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının ritmik hareket değerlendirme formundan aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $Z= 4.010$ ;  $p< 0.05$ ).

#### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sonucunda, deneklerin temel dans eğitimindeki gelişimleri gruplar arası cinsiyetlere göre fark oluşmasını sağlamış mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin, deney ve kontrol grubundaki erkeklerin öntest ve sontest puanlarının ortalama istatistikleri tablo 8’de, deney ve kontrol grubundaki kadınların öntest ve sontest puanlarının ortalama istatistikleri ise tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Erkeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının Mann Whitney U-testi ile Karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Kontrol	12	2,02	.842	12.46	149.50	71.500	,977
	Deney	12	1,79	.328	12.54	150.50		
Son test	Kontrol	12	2,18	.954	7.12	85.50	7.500	,001*
	Deney	12	4.92	1.497	17.88	214.50		

\* $p<0.05$



Kontrol ve deney grubunun cinsiyetler (Erkekler) arası öntest değerlendirme puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Araştırmanın başlangıcında, hem kontrol grubu ( $\bar{x}=2,02$ ) hem de deney grubu erkeklerin ( $\bar{x}=2,18$ ) öntest puan ortalamalarının düşük düzeyde ve birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise her iki grup erkeklerinin öntest ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $U=71.50$ ;  $p>0.05$ ) görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre, deney grubu erkeklerin puanlarının ( $\bar{x}= 4.92$ ), kontrol grubu erkeklerin puanlarına ( $\bar{x}= 2.18$ ) oranla, 2.74 puanlık bir farkla çarpıcı bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, kontrol grubu erkeklerinin öntest puanlarına göre (SO: 12.46; ST: 149.50), sontest puanlarının düşüş gösterdiği (SO: 7.12; ST: 85.50), deney grubu erkeklerinin ise öntest puanlarına göre (SO: 12.54; ST: 150.50), sontest puanlarının artış gösterdiği (SO: 7.12; ST: 214.50) tespit edilmiştir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının, deney grubu erkekleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $U=7.50$ ;  $p<0.01$ ) görülmektedir.

**Tablo 100: Deney ve Kontrol Grubu Kadınların Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	Testler	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	Öntest	Kontrol	12	2.37	.992	7,95	79,50	24,500	,054
		Deney	12	4.16	2.058	13,05	130,50		
	Sontest	Kontrol	12	2.94	1.155	6,35	63,50	8,500	.002*
		Deney	12	5.74	1.961	14,65	146,50		

\* $p<0.05$

Tablo 10’da gösterilen, kontrol ve deney grubunun cinsiyetler (Kadınlar) arası öntest değerlendirme puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, araştırmanın

başlangıcında, hem kontrol grubu ( $\bar{x}= 2,37$ ) hem de deney grubu kadınların ( $\bar{x}= 4,16$ ) öntest puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise her iki grup kadınların öntest ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $U=24.50$ ;  $p>0.05$ ) görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre, deney grubu kadınların puanlarının ( $\bar{x}= 5.74$ ), kontrol grubu kadınların puanlarına oranla ( $\bar{x}= 2.94$ ), 2.80 puanla farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, kontrol grubu kadınlarının öntest puanlarına göre (SO: 7.95; ST: 79.50), sontest puanlarının düşüş gösterdiği (SO: 6.35; ST: 63.50), deney grubu kadınlarının ise öntest puanlarına göre (SO: 13.05; ST: 130.50), sontest puanlarının artış gösterdiği (SO: 14.65; ST: 146.50) tespit edilmiştir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının, deney grubu kadınları lehine anlamlı farklılık bulunduğu ( $U=8.50$ ;  $p<0.01$ ) görülmektedir.

Tüm bu bulgulara dayanarak, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, deney grubu erkekleri ( $U=7.50$ ;  $p<0.01$ ) ve kadınları ( $U=8.50$ ;  $p<0.01$ ) lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

#### **4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde hareket algılama, ritim ve müzikle uyumları açısından ne türden bir fark yaratmıştır?” şeklinde belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin, grupların öntest ve sontest puanlarının ortalama istatistikleri tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 111: Grupların Hareket Algılama, Ritim ve Müzikle uyumları açısından öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Kontrol	22	2,32	,946	20,32	447,00	194,00	,259
	Deney	22	3,11	2,037	24,68	543,00		
Son test	Kontrol	22	2,82	1,304	12,77	281,00	28,00	,001*
	Deney	22	6,15	1,679	32,23	709,00		

\*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol ( $\bar{x}= 2,32$ ) ve deney grubunun ( $\bar{x}= 3,11$ ) öntest puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise ön test değerlendirme sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı (U= 194.00; p>0,05) görülmektedir.

Son test sonuçlarında kontrol grubunun ortalama puanlarının ( $\bar{x}=2,82$ ) bir miktar yükseldiği, deney grubunun ortalama puanlarının ise ( $\bar{x}= 6,15$ ) ileri seviyeye ulaştığı ve kontrol grubunun almış olduğu puana göre deney grubu lehine 3,33 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu (U= 28.00; p<0,05) görülmektedir.

Bu puanlara göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, hareket algılama, ritim ve müzikle uyum açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş

Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde koordinatif becerilerinin gelişimi açısından ne türden bir fark yaratmıştır?” şeklinde belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin, grupların öntest ve sontest puanlarının ortalama istatistikleri tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 122: Grupların koordinatif gelişimleri açısından öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kontrol	22	2,43	,901	22,39	492,50	239,500	,953
	Deney	22	2,89	1,897	22,61	497,50		
Sontest	Kontrol	22	2,85	1,135	13,86	305,00	52,00	,001*
	Deney	22	5,40	1,819	31,14	685,00		

\*p<0.05

Tablo 12’ye göre, kontrol ve deney gruplarının koordinatif gelişimleri açısından öntest-sontest değerlendirme puanları görülmektedir. Öntest değerlendirme sonuçlarına göre, kontrol ( $\bar{x}=2,43$ ) ve deney grubunun ( $\bar{x}=2,89$ ) öntest puan ortalamalarının kısmen birbirlerine yakın olduğu, Anlamlılık değerlerinin ise ön test değerlendirme sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı (U=239.50; p>0,05) görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre, kontrol grubunun ortalama puanlarının ( $\bar{x}=2,85$ ), deney grubunun ortalama puanlarına ( $\bar{x}=5,40$ ) göre düşük seviyede kaldığı ve kontrol grubunun almış olduğu puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 2,55 puanlık deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise, gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu (U=52.00; p<0,05) görülmektedir.

Bu durum, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, koordinatif gelişim açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde estetik becerilerinin gelişimi açısından ne türden bir fark yaratmıştır?” şeklinde belirlenmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin, grupların öntest ve sontest puanlarının ortalama istatistikleri tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 133: Grupların Estetik Gelişimleri Açısından ön ve son test ortalamalarının karşılaştırılması**

Testler	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön test toplam ortalama	Kontrol	22	1,80	,989	19,07	419,50	166,500	,075
	Deney	22	2,61	2,257	25,93	570,50		
Son test toplam ortalama	Kontrol	22	3,11	2,037	17,14	377,00	124,00	,006
	Deney	22	4,53	2,393	27,86	613,00		

\*p<0.05

Tablo 13’de, kontrol ve deney gruplarının estetik gelişimleri açısından öntest-sontest değerlendirme puanları görülmektedir. Öntest ortalama puanları ele alındığında, kontrol grubunun öntest değerlendirmesinden aldığı puan ( $\bar{X}= 1,80$ ) ve deney grubunun

( $\bar{x}= 2,61$ ) aldığı puanın birbirine yakın olduğu, grupların benzer özellikler gösterdiği, anlamlılık değerlerine göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $U= 166.50$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir.

Son test sonuçlarına göre, kontrol grubunun ortalama puanlarının ( $\bar{x}= 3,11$ ), deney grubunun ortalama puanlarına ( $\bar{x}=4,53$ ) yakın olmasına karşın, deney grubunun ve kontrol grubunun estetik puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine 1,42 puanlık bir fark bulunmuştur. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ise, istatistiksel bakımdan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U= 124.00$ ;  $p<0,05$ ).

#### 4.2. Nitel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde, araştırmanın 7. ve 8. alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla, katılımcılara yöneltilen 8 yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla, her iki grup için ayrı ayrı yapılan odak grup görüşmesi sonuçları değerlendirilecektir.

Katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri ile gelecekte mesleki hayatlarında bu yaklaşımları kullanmayı düşünürler mi? sorularına verdikleri cevaplar, betimsel analiz yoluyla değerlendirilecektir.

Katılımcılara yöneltilen 8 sorunun ilk 4'ü, katılımcıları konuya ilişkin düşünce ve fikirlerini ifade edebilmeleri için hazırlık niteliğinde olup, görüşmeye elverişli bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonraki 4 soru ise katılımcıların konuya ilişkin fikirlerini elde etmeye yönelik sorulardır. Bu 4 soru kendi içinde bölümlere ayrılarak, 7. ve 8. alt problemlere cevap bulmak amacıyla 2 ana soru şeklinde katılımcılara sorulmuştur. Bulgular ve yorumlama kısmında bu 2 ana soru üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

Verilerin bulguları ve analizlerine geçmeden önce katılımcıların bazı demografik özelliklerini sunulması anlamlı olacaktır.

Odak grup görüşmesine katılan denekler, 19 ile 24 yaş arasındadır. Deney grubundan görüşmeye katılan katılımcılarının 4'ü kadın, 5'i erkektir. Kontrol

grubundan görüşmeye katılan katılımcıların ise 5'i kadın, 4'ü erkektir. Deney ve Kontrol grubu olmak üzere görüşmeye katılan toplam 18 öğrencinin, 9'u kadın, 9'u erkektir. Tablo 14'de katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları gösterilmiştir

**Tablo 144: Odak Grup Görüşmesine Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Gruplar	Kadın n	Erkek n	Toplam n
Kontrol	5	4	9
Deney	4	5	9
Toplam	9	9	18

#### 4.2.1. Altıncı Alt probleme ilişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 6. alt probleminin analizi için yapılan görüşmede “*Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları ile Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sürecinde, katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri nelerdir?*”, sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

##### 4.2.1.1. Kontrol Grubu Bulguları

**Soru:** “*Sizce, size uygulanan hareket eğitimi yaklaşımlarından hangisi daha kolay öğrenmenizi sağladı? Neden böyle düşünüyorsunuz?*”

Sorusunun analizinde şu dikkate alınmıştır; “*hangi öğretim yaklaşımı öğrenmelerini kolaylaştırmıştır?*”. Katılımcıların soru 1'e verdikleri cevaplar tablo 15'de, sunulmuştur.

**Tablo 155: Kontrol grubu katılımcılarının soru 1'e verdikleri cevaplar**

Sıra No	Katılıcı	Tercihi	Neden Böyle Düşündüğü
1	S-1	Müzikli ve basamaklı öğretim yaklaşımı	Müziksiz olan derste ne anlama, ne de uygulama oluyor. Davul ayrı, oyun ayrı. Müzik olmazsa olmuyor. Bence müzik eşliğinde basamaklı gidilmeli. Önce müziğe aşına olunmalı sonra hareketleri müziğe uydurmalı.
2	S-2	Ritim ve temel hareket eğitimi yaklaşım	Müzik olmayınca hareketlerde uyumsuzluk oluyor, müziği sonradan duyunca kafamız karışıyor. Hareket ve ritim çalışması ile birlikte çok daha iyi sonuç alırdık. Şahsen hiç bir şey öğrenmedim diyebilirim.
3	B	Müzikli yaklaşım	Müzik ve ritim olmadığında yapığımız hareketlerin hiçbir anlamı yok. İşitsel yönden uyaran kuvvetli olacağı için öğrenme kalıcı olur diye düşünüyorum.
4	N-1	Temel hareket eğitimi yaklaşım	Vücudu, belden altı ve üstü olmak üzere ikiye bölüp, önce bacaklar sonra kollar olarak müzikle hareket eğitimi, kişisel hataların giderilmesi ve uyum için çok gerekli. Dans eğitiminde temel hareket ve müzik eğitimi mutlaka olmalı. Beynin iki tarafını da harekete geçirdiği için çok önemlidir
5	M	Müzikli yaklaşım	Müzik olmadan hareket olmuyor, temelde müzik olmalı. Hareketleri ona göre uydurmak daha kolay olurdu. Kalıcı ve etkili bir öğrenme için bence müzik gereklidir. Müzikle temel hareket eğitimi verildiği için daha iyi öğreneceğime inanıyorum
6	H	Müzikli olan diğer yaklaşım	Arkadaşlarıma katılıyorum. Daha rahat ettim. Ritim eğitimi ve dans dersi almıştık, ama karma yaklaşım, bizimkine (Gösterip Yaptırma) göre daha iyi.
7	S-3	İkisi birlikte olsa daha verimli olurdu.	Temel müzik ve ritim eğitimi verildikten sonra harekete geçmeliydik. Müzikle dans edilmesi, hareketlerin dansa dönüştürülmesi böyle bir çalışma ile daha kolay olurdu.
8	E	Benim için farketmez	Ben ders aldığım öğretim yaklaşımını olumlu buluyorum. Sonuçta bizler profesyonel dansçılar değiliz. Müzik eğitimi olmazsa da olur.
9	N-2	Öbür (karma) yaklaşım daha iyiydi	Bu şekilde müziksiz ders işlemek çok sıkıcı. Müzik motive edici faktör, o yüzden dans ederken gerekli diye düşünüyorum. Müzik motive eder ve konsantrasyon sağlar, hemde öğrenmeyi etkiler. Gazetede okudum, yüzme şampiyonu kulaklıkla müzik dinleyerek yüzüyormuş. Dünya şampiyonu olmuş.



Tablo 15’de görüldüğü gibi, kontrol grubu katılımcılarının hemen hemen hepsi, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha olumlu olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan katılımcıların 8’i müzik, ritim, doğaçlama ve temel hareket eğitimi ile uygulanan öğretim programını dans öğrenme ve öğretmede başarılı bulurken, 1’i müzik ve ritim ile temel hareket eğitiminin çok önemli olmadığı görüşünü savunmuştur.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, dans eğitiminde müzik, ritim, doğaçlama ve temel hareket eğitiminin önemi hakkındaki yorumlarından en çarpıcı örneği S-1, *“Müzik olmayınca hareketlerde uyumsuzluk oluyor, müziği sonradan duyunca kafamız karıştı (...) Hareketleri öğrenirken, müzik ve ritim çalışması ile birlikte öğrenmiş olsaydık çok daha iyi sonuç alırdık. Tam hareketleri öğrendik derken, bir anda müziği duyunca müziğin neresinde ne yapacağımızı bilmeden anlamsız şeyler yaptık (...) Şahsen ben hiç bir şey öğrenmedim diyebilirim”* diyerek, dans müzik ve hareketin birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğunu vurgulamıştır.

N, ise *“Vücudu, belden altı ve üstü olmak üzere ikiye bölüp, önce bacaklar sonra kollar olarak müzik eşliğinde temel hareket eğitimi yaptırmak, kişisel hataların giderilmesi ve grup uyumu için çok gereklidir. Keşke bizde dersi bu şekilde işleseydik (...) dans eğitiminde temel hareket ve müzik eğitimi mutlaka olmalı. Beynin iki tarafını da harekete geçirdiği için çok önemlidir”* biçiminde görüş bildirirken, dans öğrenmelerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda olduğuna dikkat çekmiştir.

Müzik, ritim ve temel hareket eğitiminin dans eğitiminde çok önemli olmadığını savunan E, *“Ben ders aldığım öğretim yaklaşımını (Sunuşa dayalı, gösterip yaptırma) çokta olumsuz bulmuyorum. Sonuçta bizler profesyonel dansçılar değiliz (...) bir öğrenci hareketi yapamadıktan sonra, müzik ve ritim eğitimi neye yarayacak ki. Bana göre, önce hareketi öğretmek daha mantıklı. Dans etmeyi bilmeyen birisi için müzik olmazsa da olur (...) bir beden eğitimi öğretmen adayı olarak, müzik eğitiminin, temel hareket eğitimindeki yerini tabi ki yok saymam”* biçiminde görüş bildirirken, N-2 karşılık olarak *“Bu şekilde müziksiz ders işlemek çok sıkıcı. Benim derse gelme isteğim kayboldu. Müzik motive edici bir faktör (...) müzik olmadan nasıl dans edeceğiz. Dans hissetmektir, duyguyu müzik sağlıyor. O yüzden dans ederken gerekli diye düşünüyorum. Müzik motive eder ve konsantrasyon sağlar, hemde öğrenmeyi etkiler.*

*Gazetede okudum, yüzme şampiyonu kulaklıkla müzik dinleyerek yüzüyormuş. Dünya şampiyonu olmuş.”* Diyerek, müziğin motivasyonu arttırdığı, performansı etkilediği aynı zamanda da duyguları canlandığı şeklinde karşılık vermiştir.

Müziğin motivasyonu arttırdığı, performansı etkilediği yönünde N-2’ye destek veren B, hareket eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı faktör olan müzik, ritim ve temel hareket eğitimi hakkında şunları söylemiştir; *“Müzik ve ritim olmadığında yapığımız hareketlerin hiçbir anlamı yoktur. İşitsel yönden uyaran kuvvetli olacağı için öğrenme kalıcı olur diye düşünüyorum. Müzikle hareket etmeyi öğrendikten sonra, müziğin neresinde hangi hareketi yapacağımızı bileceğimiz için mental antrenman yapma olanağımızda olur.”* B, bu söylemiyle, müziğin dans eğitiminde kalıcı öğrenme sağlayabileceği hususuna değinmiştir. Kalıcı öğrenmeye yönelik sözlere destek amaçlı M, *“Müzik olmadan hareket olmuyor, temelde müzik olmalı. Hareketleri ona göre uydurmak daha kolay olurdu. Kalıcı ve etkili bir öğrenme için bence müzik gereklidir. Müzikle temel hareket eğitimi verildiği için daha iyi öğreneceğime inanıyorum”* diyerek, hareket öğrenmede müziğin önemine bir kez daha dikkat çekmiştir.

Görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adayları genel olarak, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha olumlu olduğunu, sunuşa dayalı gösterip yaptırma öğretim yönteminin, öğrenmelerine katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### **4.2.1.2. Deney Grubu Bulguları**

**Soru:** *“Sizce, size uygulanan hareket eğitimi yaklaşımlarından hangisi daha kolay öğrenmenizi sağladı? Neden böyle düşünüyorsunuz?”*

Sorusunun analizinde şu dikkate alınmıştır; *“hangi öğretim yaklaşımı öğrenmelerini kolaylaştırmıştır?”*. Katılımcıların soru 1’e verdikleri cevaplar tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 166: Deney grubu katılımcılarının soru 1'e verdikleri cevaplar**

Sıra	Katılımcı	Tercihi	Neden böyle düşündüklerine ilişkin Yorumları
1	S	Müzikli olan yaklaşım	Müzikle hareketler akıcı oluyor ve kombine edilebiliyor. Aynı zamanda aklıda kalabiliyor. Müziği duyunca hemen hatırlıyorum. Diğerindeki hareketleri unuttum bile.
2	B-1	Duysal, görsel olan yaklaşım	Müziği dinleyerek, ezgideki vurguları duydum ve sonra hareketi görerek müzikteki vurgulara yerleştirdim. Öğrenmem hem kolay oldu, hemde müziği duydukça hatırlayabiliyorum.
3	Z	Müzikli yaklaşım	Müziksiz dans çok keyifsiz oluyor. Müziği duyunca kendimi derse verebiliyorum. Diğer türlü hiç başarılı değil. Müzik ile hareketlere ekstra duygu katmamızı sağlıyor, öğrenme için cesaretlendiriyor. Öğrenme isteğim uyanıyor, derse merakla geliyorum.
4	B-2	Bizim uyguladığımız yaklaşım	Müzik duysal olarak beni hareketlendirir. Hareketleri öğrenmede yönlendirici oluyor. Müzik olmazsa, yaptığımız boş bir hareket serisi olur. Zoraki ve keyifsiz olurdu diye düşünüyorum.
5	T	Müzikli yaklaşım	Öğretilecek müziği dinletmek, ilgi uyandırmak, basamaklı olarak, temel adım becerilerini çalıştırmak, müziğe göre bölümlere ayırıp, vurgulu yerlerine göre parçadan bütüne doğru eğitim, bence süper.
6	E-1	Müzik ve hareket eğitimi olan yaklaşım	Müzikle eğitim dikkatimi çekiyor. Bebekler bile müziği duyunca hareket ediyor, müzik olmayınca hareket isteksiz ve sıkıcı oluyor. Müzik dans öğrenmeyi çabuklaştırıyor. Aslında hayal dünyamızı genişletip, yaratıcılığımızı ön plana çıkarıyor.
7	E-2	Müzikli ve Temel hareket eğitimi yaklaşım	Diğer grup (Sunuşa Dayalı), 10 dakikada sıkılıp dersten kaçmaya çalışıyordu. Biz müzikle sıkılmadan dersin sonuna kadar, uzunca çalışıyorduk. Müzikli eğitim dikkat ve konsantrasyonu artırıyor. Yüzme şampiyonu Michael Phelps müzikle daha hızlı kulaç atıyormuş.
8	H	Müzikli yaklaşım	Önce müziği dinleyip, sonra müzik eşliğinde temel hareketleri yapınca, dans öğrenmek daha kolay oluyor. Çünkü önceden yaptığımız hareketler müzikle zihnimize yerleştiği için hareket serisini öğrenirken transferi kolay oluyor. Parçaları birleştirmede kolaylık sağladı.
9	P	Müzikli yaklaşım	Müziği dinleyerek, hissettirdiği şeye göre hareket etmek bence dans etmek anlamına geliyor. Bizde bu yöntem sayesinde bunu yaşadık. Temel hareket eğitimini müzik eşliğinde yaptıktan sonra, ardından dans hareketleri çok daha rahat anlaşılıyor.

Tablo 16’da görüldüğü gibi, deney grubu katılımcılarının hepsi, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha olumlu olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan katılımcıların 9’u da müzik, ritim, doğaçlama ve temel hareket eğitimi ile uygulanan öğretim programını dans öğrenme ve öğretmede başarılı bulmuştur.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, dans eğitiminde müzik, ritim, doğaçlama ve temel hareket eğitiminin önemi hakkındaki yaptığı yorum ile S, *“Müzikle hareketler akıcı oluyor ve kombine edilebiliyor. Aynı zamanda aklıda kalabiliyor. Müziği duyunca hemen hatırlıyorum. Diğerindeki (Müziksiz gösterip yaptırma yöntemi) hareketleri unuttum bile”* diyerek müziğin, hareketleri zihinde canlandırmada bir etki yarattığı ve kalıcı öğrenme sağladığı konusunda görüş bildirmektedir. Hareketleri hatırlayabilme konusunda B, *“Müziği dinleyerek, ezgideki vurguları duydum ve sonra hareketi görerek müzikteki vurgulara yerleştirdim. Öğrenmem hem kolay oldu, hemde müziği duydukça hatırlayabiliyorum”* diyerek S’ye destek vermiştir.

Müziğin motivasyonu artırıcı özelliğine değinen Z, *“Müziksiz dans çok keyifsiz oluyor. Müziği duyunca kendimi derse verebiliyorum (...) Diğer türlü hiç başarılı değil. Müzik ile hareketlere ekstra duygu katmamızı sağlıyor, öğrenme için cesaretlendiriyor. Öğrenme isteğim uyanıyor, derse merakla geliyorum”* demiştir. Müziğin performansa ve öğrenmeye etkisine vurgu yapan E-2, *“Diğer grup (Sunuşa Dayalı), 10 dakikada sıkılıp dersten kaçmaya çalışıyordu. Biz müzikle sıkılmadan dersin sonuna kadar, uzunca çalışıyorduk. Müzikli eğitim dikkat ve konsantrasyonu artırıyor (...) Yüzme şampiyonu Michael Phelps müzikle daha hızlı kulaç atıyormuş”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarında öğrenmede kolaylık sağlaması açısından müzik, ritim ve temel hareket eğitimi olan öğretim yaklaşımı için H, *“Önce müziği dinleyip, sonra müzik eşliğinde temel hareketleri yapınca, dans öğrenmek daha kolay oluyor. Çünkü önceden yaptığımız hareketler müzikle zihnimize yerleştiği için hareket serisini öğrenirken transferi kolay oluyor. Parçaları birleştirmede kolaylık sağladı”* diyerek, kendi öğrenme süreci içinde öğrenmede transfer hakkındaki görüşünü dile getirmiştir.

Müziğin ve ritmin harekete geçirici etkisiyle, duygusal yönden etkilenen E-1, “Müzikle eğitim dikkatimi çekiyor. Bebekler bile müziği duyunca hareket ediyor (...) müzik olmayınca hareket isteksiz ve sıkıcı oluyor. Müzik dans öğrenmeyi çabuklaştırıyor. Aslında hayal dünyamızı genişletip, yaratıcılığımızı ön plana çıkarıyor” diyerek müziğin hayal dünyasını genişletip, yaratıcılığı ön plana çıkardığına ve öğrenmeyi çabuklaştırdığına değinmiştir. Müziğin duygulara etkisine B, “Müzik duysal olarak beni hareketlendirir (...) Hareketleri öğrenmede yönlendirici oluyor. Müzik olmazsa, yaptığımız boş bir hareket serisi olur. Zoraki ve keyifsiz olurdu diye düşünüyorum” diyerek öğrenmede müziğin etkisine dikkat çekmiştir.

Deney grubundan konuya ilişkin en çarpıcı yorumu T, “Öğretilecek müziği dinletmek, ilgi uyandırmak, basamaklı olarak, temel adım becerilerini çalıştırmak, müziğe göre bölümlere ayırıp, vurgulu yerlerine göre parçadan bütüne doğru eğitim (...) bence süper” yorumunda bulunarak, uygulama süreci içinde bulunduğu öğrenme yolunu çok net bir şekilde açıklamıştır.

#### 4.2.2. Yedinci Alt probleme ilişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 7. alt probleminin analizi için yapılan görüşmede “Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları ile Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sonunda, katılımcılar gelecekte mesleki hayatlarında hangi öğretim yaklaşımı kullanmayı düşünmektedirler?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

##### 4.2.2.1. Kontrol Grubu Bulguları

**Soru :** “Size uygulanan hareket eğitimi yaklaşımlarından hangisini mesleki hayatınızda kullanmayı düşünüyorsunuz?”

Sorunun analizinde odak olarak ele alınan nokta; mesleki yaşamlarında bu iki yaklaşımdan hangisini kullanmayı tercih edeceklerdir? Katılımcıların soru 2’ye verdikleri cevaplar tablo 17’de sunulmuştur

**Tablo 177: Kontrol grubu katılımcılarının soru 2'ye verdikleri cevaplar**

Sıra No	Katılımcı	Tercihi	Neden böyle düşündüklerine ilişkin Yorumları
1	S-1	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müziksiz, gösterip yaptırma yöntemi, öğrenme sürecimde bana hiçbir katkısı olmadığı için kesinlikle kullanmayı düşünmüyorum.
2	S-2	Müzikle öğretim yaklaşımı	Diğer gruptan (Karma) eğitmen bile çıkar, biz hiçbirşey öğrenmedik. Bana hiçbir faydası olmadı. Müziksiz yöntemi kullanmam.
3	B	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müziksiz, gösterip yaptırma yöntemi öğrenmemde hiç etkili olmadığı için, kullanmayı düşünmüyorum.
4	N-1	Müzikle öğretim yaklaşımı	Öğrenmemde hiçbir katkısı olmadı. Çünkü ne yaptığımızı bilmeden, salt birtakım hareketlerden oluşan hareket serileri öğrenmek, dans ettiğimiz anlamına gelmiyor. Müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam.
5	M	Müzikle öğretim yaklaşımı	Ben uygulama sürecine dair pek fazla hareket hatırlamıyorum. Kaldı ki müzikle uygula deseniz hiç yapabileceğimi sanmıyorum, çünkü müziğe adapte olana kadar, aklımdaki hareketleri unuttum bile. Müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam.
6	H	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müzik olmadan kalıcı ve etkili bir dans eğitimi olacağını sanmıyorum. O yüzden müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam.
7	S-3	Müzikle öğretim yaklaşımı	Aslında her iki yaklaşımda ortak kullanılmalı. Ben müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam.
8	E	Gösterip yaptırma	Başta da söylediğim gibi, bizler profesyonel dansçılar değiliz, o yüzden hareketleri gösterip, sonra müziği ilave edebileceğim dans eğitimini destekliyorum.
9	N-2	Müzikle öğretim yaklaşımı	Dansa gelme isteğim kayboldu, öğrencilerime bunu yaşatmak istemem. Kesinlikle müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam.

Tablo 17’de görüldüğü gibi, kontrol grubu katılımcılarının hemen hepsi, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, gelecekte mesleki hayatlarında kullanımı açısından olumlu bakmaktadırlar. Görüşme yapılan katılımcıların 8’i müzik, ritim, doğaçlama ve temel hareket eğitimi ile uygulanan öğretim programını dans öğrenme ve öğretmede başarılı bulup, gelecekte kullanmayı düşünüyorken, katılımcılardan 1’i müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmayı tercih ettiği görüşünü belirtmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, dans eğitiminde Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, gelecekte mesleki hayatlarında kullanımı hakkındaki yorumlarından en çarpıcı örneği E, *“Başta da söylediğim gibi, bizler profesyonel dansçılar değiliz ve profesyonel dansçı yetiştirmeyeceğimiz için, ben önce hareketleri gösterip daha sonra müziği ilave edebileceğim dans eğitimini destekliyorum”* diyerek, uygulamaya katıldığı kontrol grubu içinden, yalnızca kendisi, müziksiz gösterip yaptırma yöntemini gelecekte kullanabileceğini belirtmiştir.

Diğer tüm grup üyeleri birbirleri ile benzer ifadeler kullanarak gelecekte Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, gelecekte mesleki hayatlarında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Buna göre, S-2, *“Diğer gruptan (müzikli) eğitmen bile çıkar, bir ise hiçbir şey öğrenemedik. Bana hiçbir faydası olmayan bir yöntemi, gelecekte öğrencilerim üzerinde kullanmam”* diyerek müziksiz gösterip yaptırma yöntemine olumsuz baktığını belirtmiştir. Benzer bir ifade ile B, *“Müziksiz gösterip yaptırma yöntemi öğrenmemde hiç etkili olmadığı için kullanmayı düşünmüyorum”*, demiştir. N-1, *“Öğrenmemde hiçbir katkısı olmadı. Çünkü ne yaptığımızı bilmeden, salt birtakım hareketlerden oluşan hareket serileri öğrenmek, dans ettiğimiz anlamına gelmiyor. Müziksiz gösterip yaptırma yöntemini kullanmam”* görüşünü belirtmiştir. Destekler biçimde yorumda bulunan M, *“Ben uygulama sürecine dair pek fazla hareket hatırlamıyorum. Kaldı ki müzikle uygula deseniz, hiç yapabileceğimi sanmıyorum, çünkü müziğe adapte olana kadar, aklımdaki hareketleri unuttum bile. Müziksiz gösterip yaptırma yöntemini gelecekte kullanmam”* şeklinde yorum yapmıştır.

Müziğin duygulara hitap ettiği yönündeki görüşüyle N-2, *“Dansa gelme isteğim kayboldu, öğrencilerime bunu yaşatmak istemem. Kesinlikle müziksiz bir öğretim*

*yöntemi kullanmam*”, diyerek müziğin dans ve duygular üzerindeki etkisini çarpıcı bir biçimde ortaya koymuştur.

Görüşmeye katılan öğretmen adayları genel olarak, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha olumlu olduğunu, sunuşa dayalı gösterip yaptırma öğretim yönteminin, öğrenmelerinde bir etken oluşturmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir

#### 4.2.2.2. Deney Grubu Bulguları

**Soru :** “Size uygulanan hareket eğitimi yaklaşımlarından hangisini mesleki hayatınızda kullanmayı düşünüyorsunuz?”

Sorunun analizinde şu dikkate alınmıştır; mesleki yaşamlarında bu iki yaklaşımdan hangisini kullanmayı tercih edeceklerdir? Katılımcıların soru 2’ye verdikleri cevaplar tablo 18’de sunulmuştur

**Tablo 188: Deney grubu katılımcılarının soru 2'ye verdikleri cevaplar**

Deney Grubu Katılımcılarının soru 1'e verdikleri cevaplar			
Sıra No	Katılımcı	Tercihi	Neden böyle düşündüklerine ilişkin Yorumları
1	S	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müziksiz bir dans eğitimi olmamalı. Öğrencilerin istekleri kaçır. İlave olarak müziğin isteklendirme açısından önemli olduğunu düşünüyorum, bu yaklaşımı benimsiyorum.
2	B-1	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müzikli olan eğitim yaklaşımını gelecekte kullanıcam. İki öğretim yaklaşımını da gördüm, müziksiz öğretimde öğrencinin ilgisini çekip, merak uyandırmak oldukça zor. Müzikli öğretim hem öğretmede hem de öğrenmede kolaylık sağlar.
3	Z	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müzik olmasaydı, taklit yoluyla öğrenirdim. Kalıcı olmazdı unutturdum. Müzikle çalıştıktan sonra, müziği duyunca tekrar hatırlıyorum.
4	B-2	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müzikle insan dansına duygusunu ve hayal gücünü katabilir. Kedimden bir şey katamadığım bir uygulamada sıkılıyorum, öğrencilerimin de sıkılmasını istemem. Bu derste müzik olmasaydı çok devamsızlık yapardım. O yüzden müzikli öğretim yaklaşımını kullanacağım.



5	T	Müzikle öğretim yaklaşımı	Müziğimi kulaklıkla yolda giderken bile dinleyip hareketlerimi hatırlayabiliyorum. Çalışmalarda farklı müziklerin kullanılması, dans öğrenmeye motive ediyor. Öğrencilerimin de motive olması açısından müzikli öğretim yaklaşımını kullanacağım.
6	E-1	Müzikle öğretim yaklaşımı	Diğer tüm branşlarda olduğu gibi, dans da ritim vardır. Ritim müziksel açıdan değil, her açıdan mutlaka bilinmeli. Mesleğimde mutlaka kullanacağım.
7	E-2	Müzikle öğretim yaklaşımı	Besyo mezunu olup ta ritmi bilmeyen bir beden eğitimi öğretmeni, ulusal kutlamalar gibi etkinliklerde bir şey yapamazsa küçük düşer. Her beden eğitimi öğretmeni mutlaka az da olsa dans edebilmeli. Gelecekte mesleğimde mutlaka ritim ve müziği kullanacağım.
8	H	Müzikle öğretim yaklaşımı	Beden eğitimi öğretmeni en az bir branşta dans edebilmeli ve diğer spor dallarıyla birlikte komple olmalı. Müzik olmasaydı bu derste dans adımlarını öğrenip, dönem sonunda unuturdum. Ama müziği dinledikçe hatırlıyorum. Gelecekte mutlaka kullanmak isterim.
9	P	Müzikle öğretim yaklaşımı	Bu uygulama sayesinde birçok şey öğrendim. Halk eğitim merkezlerinde kurs verebilirim.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, deney grubu katılımcılarının hepsi, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, gelecekte mesleki hayatlarında kullanımı açısından olumlu bakmaktadırlar. Görüşme yapılan 9 katılımcının hepsi (%100) gelecekteki mesleki yaşamlarında bu yöntemleri kullanacakları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ritim, müzik ve doğaçlamanın dans ve temel hareket öğretimindeki önemi hakkında olumsuz bir görüş belirten katılımcı olmamıştır.

Beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptığımız bu uygulama çalışmasında, deney grubunun tamamı gelecekte bu yaklaşımı kullanacağını belirtmiştir. Deney grubu üyelerinin yorumlarına gelecek olursak, S, “*Müziksiz bir dans eğitimi olmamalı. Öğrencilerin istekleri kaçır (...) İlave olarak müziğin isteklendirme açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşımı benimsiyorum ve gelecekte kullanmayı düşünüyorum*” şeklinde yorumda bulunmuştur. B-1 ise, “*İki öğretim yaklaşımını da gördüm, müziksiz öğretimde öğrencinin ilgisini çekip, merak uyandırmak oldukça zor. Müzikli öğretim hem öğretmede hem de öğrenmede kolaylık sağlamakta. Müzikli olan eğitim yaklaşımını gelecekte kullanacağım (...) Eşimle birlikte çocuğumuza da bu eğitimi vermek istiyorum*” diyerek müziğin, öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenme merakı uyandırdığı yönünde görüş belirtmiştir.

Müziğin duygulara hitap ettiği yönündeki görüşü ile B-2, “*Müzikle insan dansına duygusunu ve hayal gücünü katabilir. Kedimden bir şey katamadığım bir uygulamada sıkılıyorum, öğrencilerimin de sıkılmasını istemem. Bu derste müzik olmasaydı çok devamsızlık yapardım. O yüzden müzikli öğretim yaklaşımını kullanacağım*” yorumunda bulunmuştur.

Öğrenmede kalıcılık sağlaması ve hatırlamaya yardım unsur olan müziğe T'nin yorumu, “*Uygulamalarda edindiğim hareketlere ilişkin müzikleri kulaklıkla yolda giderken bile dinleyip hareketlerimi hatırlayabiliyorum (...) çalışmalarda farklı müziklerin kullanılması, dans öğrenmeye motive ediyor. Öğrencilerimin de motive olması açısından müzikli öğretim yaklaşımını kullanacağım*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çarpıcı olarak; bir beden eğitimi öğretmeninde olması gereken özelliklerden birinin, ritim ve müzik bilgisi olduğunu savunan E-2, “*Besyo mezunu olup ta ritmi bilmeyen bir beden eğitimi öğretmeni, ulusal kutlamalar gibi etkinliklerde bir şey yapamazsa küçük düşer. Her beden eğitimi öğretmeni mutlaka az da olsa ritim çalabilmeli ve dans edebilmeli. Gelecekte mesleğimde mutlaka ritim ve müziği kullanacağım*” diyerek, uygulama hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Destekler nitelikte H, “*Beden eğitimi öğretmeni en az bir branşta dans edebilmeli ve diğer spor dallarıyla birlikte komple olmalı. Müzik olmasaydı bu derste dans adımlarını öğrenip, dönem sonunda unuturdum. Ama müziği dinledikçe hatırlıyorum. Gelecekte mutlaka kullanmak isterim*” yorumuyla uygulama hakkında olumlu görüş belirtmiştir.

#### **4.3. Araştırmacının Bulgulara İlişkin Yorumları**

Bu bölümde, araştırmanın 6. ve 7. alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla, katılımcılara yöneltilen, “Katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinlerine ilişkin görüşleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri ile gelecekte mesleki hayatlarında bu yaklaşımları kullanmayı düşünmekte midirler?” sorularına verilen cevaplar değerlendirilecektir

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu üyelerinin, uygulama sonundaki görüşleri bir önceki bölümde betimsel bir yaklaşımla ana hatlarıyla yazılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen bulguların yazımı aşamasında katılımcıların değindikleri temel kategoriler metin içerisinde belirtilerek, genel görüşün hangi yönde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenmiş temel kategorilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

Araştırmanın 6. Alt problemi kapsamında ulaşılan bulgulara göre,

- Araştırma uygulaması bittikten 2 hafta sonra yapılan görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının %95'i ( $n=17$ ), dans eğitiminde müzik, ritim ve temel hareket eğitiminin dans öğrenmelerine olan olumlu etkisine vurgu yaparak, Dalcroze Eurhythmics ve Orff Schulwerk öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından olumlu ve uygun olduğu yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.
- Görüşmeye katılan 18 öğretmen adayının hepsi, bir önceki yıl, bir yarı dönem müzik ve ritim eğitimi dans dersleri almışlardır. Aldıkları eğitimin yanı sıra katıldıkları bu araştırma uygulamasından gerekli eğitim çıktısını almışlar ve bu uygulamanın kendilerinde bir farkındalık oluşturduğunu düşünmektedirler.
- Görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adayları dans öğrenmede ritim, müzik ve temel hareket eğitiminin etkili olduğunu, dans serisinde kullanılan müzikleri daha sonra dinleyerek hareketleri tekrar hatırladıkları konusunda ortak fikir belirtmişlerdir. Dans eğitiminde müziğin, hatırlamada kolaylık sağlayıcı özelliğinin yanında, müziği dinlerken, çalışmalarda uyguladıkları hareketleri zihinlerinde yeniden canlandırma yoluyla zihinsel tekrar edebilmenin, kalıcı öğrenmeyi de etkileyebileceğini belirtmişlerdir.
- Araştırma kapsamında görüşmeye katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını (%95), müziğin performansa etkisine değinerek, motivasyonu artırıcı bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Müziğin ilgi uyandırıcılığının yanı sıra, dans etkinliğine katılanlarda merak uyandırıcı etkisini de dile getirerek, müziğin hayal dünyalarını genişletip, yaratıcılıklarını ön plana çıkardığını belirtmişlerdir.

- Görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının hepsi, dans öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olduğu hakkında aynı fikirdedirler.

Araştırmanın 7. Alt problemi kapsamında ulaşılan bulgulara göre,

- Araştırma uygulaması bittikten 2 hafta sonra yapılan görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının %95'i ( $n=17$ ), Dalcroze Eurhythmics ve Orff Schulwerk öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programının, performansı arttırıcı etkisi, motivasyonu sağlayıcı, yaratıcılığı geliştirici, hatırlamaya olumlu etkisi ve dans öğrenmede kolaylık sağlaması açısından, gelecekte mesleki hayatlarında kullanacakları yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.
- Görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının bir kısmı (%10), mesleki hayatlarında beden eğitimi öğretmenlerinin en az bir dans formunda yetkin olması gerektiği, spor dallarından da en an bir branşta yetkin olması gerektiği konusunda ortak fikir belirtmişlerdir.

## 5. TARTIŞMA

Bu çalışmada; beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerisini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitime etkisinin incelenmesi ve beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede etkin öğretim yaklaşımının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmamız, “Öntest–Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen ve Betimsel Analiz” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilgili bölümlerin içinde tablolar halinde belirtilerek, yorumlaması yapılmıştır. Bu bölümde, araştırmaya ait bulgular ve yorumları, alandaki yayınlar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın başında ve sonunda gözlemci grubu tarafından yapılan değerlendirmeler karşılaştırıldığında (tablo 3 ve 4), istatistiksel analiz testi sonuçlarına göre, gözlemci grubundan elde edilen öntest ve sontest değerlendirme skorları arasında, istatistiksel kabul gören yüksek düzeyde ( $p<0,01$ ) doğrusal bir ilişki vardır. Bu sonuç, gözlemci grubunun aynı kavramları gözledikleri ve birbirlerine çok yakın değerler verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bu durum, yapılan ölçümün güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

Değerlendirme sonuçlarına göre, araştırmanın birinci alt problemini (*Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Gelişiminde, deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?*) sorgulamak üzere grupların öntest-sontest puanları üzerinde incelemeler yapılmıştır (Tablo: 5-6-7).

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama öncesinde her iki grubun dans temel becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ( $U=199,5$ ;  $p=0.318$ ), çalışmaya katılan tüm beden eğitimi öğretmen adaylarının, temel hareket performans değerlerinin benzer olduğu görülmüştür. Her iki grubunda birbirinden farksız bulunan değerlerinin, araştırmaya katılan grupların ritimle hareket becerilerinin eşit düzeyde olduğu ve oluşturulan grupların, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliğini artırdığı söylenebilir. Bu sonuçların alınmasında, test uygulamasından önceki dönemde öğrencilerin aynı okulda

aynı dersleri alması, benzer aktivitelere katılması okul ve öğrenme ortamlarının benzer olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, uygulama sonrası sınav puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucu (**Tablo 6**) incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun sınav puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,001$ ). Ancak, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla eğitim gören deney grubunun ortalama puanlarının ( $\bar{x} = 5.24$ ), kontrol grubuna göre ( $\bar{x} = 2.52$ ), 2.72 puan farkıyla, önemli düzeyde yükseldiği gözlenmektedir. Kontrol grubundaki sınav puan artışının (önsınav  $\bar{x} = 2.18$  / sınav  $\bar{x} = 2.52$ ), nedeni olarak süregelen eğitim durumunun etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki puan artışının, kontrol grubuna göre yüksek olması, temel dans eğitiminde Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma yönetime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların uygulama sonunda dans temel becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının ritmik hareket değerlendirme formundan aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $Z = 4.954$ ;  $p < 0.05$ ). Puanlarının sıralama ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sınav puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitiminde, daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre,  $H_0$  hipotezi reddedilip, çalışmanın hipotezi olan  $H_1$  hipotezi “*Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitiminde daha etkilidir*” doğru kabul edilmiştir.

Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımları ile hazırlanan müzikli, ritimli, doğaçlamalı, anlatıma dayalı imajlandırma çalışmaları ile dans temel hareket eğitimi uygulamasının,

beden eğitimi öğretmen adaylarının temel dans becerilerinin geliştirilmesinde (Tablo: 5,  $p>0,05$ ), etkili olduğu söylenebilmektedir.

Uçan (1996: 30), “Müzik, özü itibarıyla eğitsel bir nitelik taşır. Herkes, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey kazanır” (Şendurur ve Barış, 2002) diyerek, insanın yaşamı boyunca müzikle olan ilişkilerinde edindiği veya edineceği kazanımlara değinmiştir. Dalcroze (1967: 138), “Dansçı duygularını ifade edebilmek için müziği ve vücudunu kullanmalıdır. Bunun için tüm vücudunu eğitmelidir. Ancak duyarlılığının artması için müziksel zekâsının yeterince geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, müzik ve sinir-kas sisteminin hareketleri arasındaki ilişki hakkında farkındalık yaratmayı amaçlayan özel bir eğitimidir, yalnızca dansçılar için değil, şarkıcılar, çalgıcılar ve tüm sanatçılar için geçerlidir” diyerek, hemen hemen tüm bireyler için müzik ve ritim eğitiminin önemini belirtmiştir. Yılmaz (2006), farklı yaş gruplarıyla yaptığı çalışmasında, “çocuklara verilen sayı ve işlem kavramı eğitiminin, deney grubundaki çocuklar tarafından daha başarılı bir şekilde edinilmesi müzikli oyunlarla eğitimin önemini ortaya koymaktadır” sonucuna ulaşmıştır. Alp (2012), çalışmasında “Halk oyunları oynayan dansçılar da ritim eşliğinde oynarken hem ritim duygularını geliştirip vücutlarını daha iyi kullanmayı öğrenecek hem de kasların da hareketi sağlanacaktır” şeklinde yorumda bulunmuştur.

Dans, üniversitelerin beden eğitimi öğretmenliği ve öğretmen yetiştiren ilgili bölümlerindeki Temel Hareket ve Ritim eğitimi ders müfredatlarında, halk dansı, yaratıcı dans, sosyal danslar, hareket eğitimi, ritim eğitimi gibi birçok formda görülmektedir ve beden eğitimi müfredatında öğretilen hareket türlerinden farklı olarak, hareket etmenin bir yoludur. Dans dersleri sırasında müzikal öğelerin analizini yapmak öğrenciler için sıkıcı olabilir ancak müzikal farkındalık ve fiziksel aktiviteler arasındaki dengenin kurulabilmesi için gerekli bir çalışmadır. Bu karşılıklı bağımlılık dans öğretiminde düşünme, dinleme ve performans hakkında hızlı sanatsal refleksler oluşturabilir.

Kuru (2009) yaptığı çalışmada, “öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersi alıp-almana değişkenine göre problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, beden eğitimi ve spor yüksek okulunda ritim eğitimi ve dans derslerinde öğrencilerin hazırladıkları

gösterilerle kendilerini geliştirdikleri, yeni bir şey ortaya koymanın kendilerine olan güvenlerinin arttırdığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği” sonucuna ulaşmıştır.

Bir becerinin gelişmesi, yapılan tekrarın sıklığıyla doğru orantılıdır. Beceride gelişme, tekrarla sağlanacağı gibi hareketin keskinliği ve hızının artacağı söylenebilir. Tekrar esnasında uygulanan hareketlerin doğruluğuna ilişkin geribildirim, yanlışların düzeltilmesi yönünden önem taşır. Motor öğrenme süreçlerinde dikkat, algılama, feedback ve tekrar gibi gerekli birçok aşama vardır. Dans öğretiminin başlangıcında öğretmen, dans kombinasyonunun gösterimini ve açıklamasını içeren giriş bilgisini öğrenciye sunabilir. Sonrada öğrenciler hareketleri uygulayıp, bireysel çalışmalar yoluyla becerileri geliştirirler ve çalışmalarda edindikleri devinimsel repertuarlarını, dans kelimelerini hafızalarında tutabilirler. Hareketler dansçının beynine kodlanır. Tekrarlar ile bu hareketler dansçının uzun dönem hafızasının bir parçası olur. Aynı veya benzer hareketler gerektiğinde dansçı bunları hatırlayıp, fiziksel uygulamaya dönüştürebilir.

Dansta insan bedeni, iletişim ve ifadenin enstrümanıdır. Kişinin bedeni ve aklı, dansı yaratırken birlikte çalışırlar. Dans tekniklerinin çalışılması, vücudun nasıl hareket ettiğinin, neyin hareket ettirildiğinin, yapılan hareketlerin ne olduğunun, dengenin nasıl sağlandığının sıraya sokulduğu, dansçının kendini nasıl ifade etmesi gerektiğinin ve estetiğin çalışılmasıdır denilebilir. Dans derslerinde, beden farkındalığı edinen öğrenciler, hareketlerini kontrol ederek, bedenleri ile ilgili daha fazla bilgi elde edebilirler. Öğrenciler bedenlerini fonksiyonel amaçlar için nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgilendikleri gibi, duygularını ifade etmeyi ve fikirlerini başkalarına iletme konusunda da deneyim sahibi olabilirler. Burada amaç, bir fikir, düşünce veya duygunun, daha iyi bir yorumuna imkân sağlayabilmektir.

Yukarıda belirtilen örneklerden hareketle, ritim ve müzik eğitiminin, zihin ve beden arasındaki koordinasyonu güçlendirdiği, gerek performans dayalı gerekse serbest zaman aktivitesi olarak uygulanmak istenilen hareketlerin mükemmelleşmesi açısından önemi vurgulanmıştır. Tüm bu bulgular araştırmamızın hipotezini destekler nitelikte yorumlanabilmektedir. Beyin ve beden arasındaki koordinasyonun sağlanması,



zihinsel imgelenmelere hızlı ve net bir fiziksel yanıt verilebilmesi için, beyin ile sinir-kas sistemi arasında kesintisiz ve doğru bir iletişim olması gerektiği görülmektedir. Estetik ve sanatsal özelliklerin ön planda olduğu dans, bütünüyle fiziksel bir aktivitedir. Bu bağlamda, tamamen dansçının fiziksel hareket yeteneği ve anlatım ustalığına bağlı bir sanat formudur. Dans yaratılırken amaç, hareketler yoluyla iletişim sağlamaktır. Hareket ve müzik duyguların dışı vurulması ve mesajın aktarımı noktasında sadece bir araçtır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin “*Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programı uygulamaları sonucunda, deneklerin temel dans eğitimindeki gelişimleri gruplar arası cinsiyetlere göre fark oluşmasını sağlamış mıdır?*” (Tablo: 9 ve 10) incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sönest karşılaştırmalarının sonucu, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, deney grubu erkekleri ( $U=7.50$ ;  $p<0.01$ ) ve kadınları ( $U=8.50$ ;  $p<0.01$ ) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre cinsiyetler açısından, müzikli, ritimli, doğaçlamalı, anlatıma dayalı imajlandırma çalışmaları ile dans temel hareket eğitimi uygulamasının her iki cinse de katkı sağladığını ve cinsiyet gözetmeksizin bireyler üzerindeki pozitif etkisini açıkça göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin “*Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde hareket algılama, ritim ve müzikle uyumları açısından ne türden bir fark yaratmıştır?*” (Tablo: 11) incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının ön test analizleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $U= 194.00$ ;  $p>0,05$ ), son test sonuçlarında ise kontrol ve deney grubunun ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ( $U= 28$ ;  $p<0,01$ ) açıkça görülmektedir.

Bu puanlara göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre temel dans eğitiminde, hareket algılama, ritim ve müzikle uyum açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

İnsanlar, kulaklarıyla algıladıkları seslere genelde bir tepki ya da yanıt verme gereksinimi duyarlar. Sesin türüne göre gösterilen tepki değişir. Dansçının bedeninde çeşitli sesler, çeşitli etkiler yaratır. Sesin algılanması ve ona göre bir tepkinin verilmesi kişinin kültürüne, algılama gücüne, ritimleri ya da sesleri duyumsama yeteneğine, hangi ülkelerde yaşadığına, hatta onun görsel ve işitsel tercilerine bağlıdır. Bu gibi nitelikler, dansçının hareketlerini ve yorumunu etkilemektedir (Deleon, 1997, s:556). Kassing ve Jay, (2003: 65) yaptıkları çalışma sonunda, müzik eğitiminin dans eğitimindeki önemini vurgulamak için, “dansçılar, müziğe göre dans etmek zorundadırlar. Dans sınıfında müzik kullanmak, öğrencilerin dikkatini uyarır ve ne yaptıklarına ilişkin farkındalık oluşturur” yorumunda bulunmuşlardır.

Danstaki sanat, yalnızca teknik kontrol ve provalar ile değil aynı zamanda düşünceleri iyi ifade edebilme holistik bir yaklaşımla da elde edilebilir. Müzik eşliğinde dans ederken sanatçının yaptığı sanatını ve ifadesini seyirciye ulaştırabilmesi, hareketin ritmik açıdan nerede başlayıp nerede biteceğini, bir hareketten diğerine geçişte kendinden emin olması ve dans ettiğinin farkında olmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, bir dansçının, hareket ile ilgili tüm unsurları bilmesi, istediği tempo ve müzik formunu bir müzisyene anlatabilecek kadar müzikal bilgiye sahip olması, onun, dansını teknik bakımdan daha iyi icra edebilmesini ve kendini daha net bir şekilde ifade edebilmesini sağlar diyebilmek mümkündür.

Hareket etmek dans değildir, ancak tüm danslar hareket içerir (Bergman, 1995). Hareketleri ritmik olarak birbirine bağlamak için uzaysal, bedensel, dinamik ve bilinçli bir çaba gereklidir. Böylece hareketler birbirine bağlanır, birlikte akar ve dansa dönüşür (McCutchen, 2006, s:63). Eurhythmics, günümüzde sadece bir müzik öğretim yöntemi olarak değil, insan ve müzik ilişkisinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarının

açılımını sağlayan bir perspektifte ele alınmaktadır. Bu perspektifin anlaşılması, müzik eğitimcilerinin insan ve müzik arasındaki doğal ve köklü etkileşim ile ilgili bilgisini derinleştirecek bir kazanımdır (Özmentaş, 2007). Tunçer (2012), farklı yaş gruplarıyla yaptığı çalışmada, Dalcroze yaklaşımıyla hazırlanan müzikli oyun örneklerinin, çocuklarda ritim algısının gelişimine fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Tokinan ve Bilen (2011), yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdal (2005), yaptığı çalışma sonunda “müziğin sporcular tarafından egzersiz sırasında kullanımının sporcuda kendine güven, kendine değer verme, konuya odaklanma, daha fazla egzersiz yapma konularında sporcuları olumlu etkilediği görülmüştür” sonucuna varmıştır.

Yılmaz (2006), farklı yaş gruplarıyla yaptığı çalışmasının sonucuna göre, “Müzikli oyunlar, çocukların motivasyonunu artırmakta ve daha çok duyunun kullanılmasını sağlamaktadır” demektedir. Şendurur ve Barış (2002), müzik eğitiminin çocukların özellikle bilişsel başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak üzere yaptıkları çalışmasında, müziğin sadece duygulara seslenmekle kalmayıp, duygular yoluyla akla seslendiğini, ayrıca her yaş grubundaki çocuğun bilişsel öğrenmelerinde de önemli ölçüde etkin bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Çalışma sonunda “müzik eğitimi alan grubun tüm derslerden daha başarılı olduğu saptanmıştır” yorumunda bulunmuştur. Aldemir (2010), “ritim, hareket, oyun, dans ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan çocuklara Uygulanan üç aylık eğitimin öğrencileri, Sosyal Gelişimleri Bakımından olumlu yönde etkilediği saptanmıştır” sonucuna ulaşmıştır. Modiri (2010), müzik ve çocuk şarkıları aracılığıyla yabancı dil eğitimi verilen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma sonunda, deney ve kontrol grupları puanları arasında  $p < 0,00$  düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dündar (2003), altı yaş grubu öğrencilerinin farklı ritim kalıplarını algılanmasına ilişkin deneysel bir çalışma uygulamış ve anlamlı sonuçlar elde ettiği görülmüştür, “anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfındaki müzik eğitiminde kullanılan çeşitli yöntemler arasında yer alan ritim eğitimi, kassal öğrenmenin çekirdeğini

oluşturmaktadır. Zira sağlam bir ritim eğitimi alan çocuklar müziğin diğer temel öğelerini daha kolay kavramaktadır”. Alp (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında “öğrencilerin halk oyunları oynadıktan sonra ritim duygularında bir artış görülmüş ve anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ritim çalışmalarında gösterilen başarı, halk oyunları ve müzikle ilişkilene sürecinde önem taşır. Bu anlamda bir şeyi basarmış olma duygusu çocukta bir rahatlık oluşturur. Bir şey ürettiği hissini kazanan çocuk psikolojik açıdan mutlu olur” yorumunda bulunmuştur. Öte yandan dansın, çocukların motorsal, sosyal ve duygusal gelişimleri için mükemmel bir yöntem olduğuna inanılmaktadır (Vanetsanou ve Kambas 2004).

Özelleşmiş ritmik hareket kalıpları, dans sanatında sıklıkla görülmektedir. Temel hareket ve özelleşmiş hareket kalıpları kazanan bir bireyin yaşamının farklı zamanlarında farklı tür bedensel aktivitelere yönelebileceği varsayılabilir. Bu bağlamda; ritim ve müzikle birlikte edinilen temel hareket eğitimi bireyi farklı türlerde ve farklı müziklerde dans etkinliklerine yönlendirebilir. Ancak, yetişkinler arasında dans etkinliklerine katılım azlığı ve katılımcıların öğrenme güçlüğü çektiğinin gözlenmesi, bu eğitimi çocuk yaşlarda veya gelişim dönemlerinde ya da üniversite yıllarında almadıkları görüşünü güçlendirmektedir (Turan ve Diğerleri, 2013). Quin, Redding ve Frazer (2007), farklı yaş grubuyla yaptıkları çalışmasında “çocuk yaşlarda müzikli hareket eğitimine katılımın ileri yaşlardaki dans edebilme becerileri parametrelerini etkilediği görülmektedir” sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin “*Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde koordinatif becerilerinin gelişimi açısından ne türden bir fark yaratmıştır?*” (Tablo: 12) incelendiğinde öntest değerlendirme sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $U= 239.50$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Sontest sonuçlarına göre ise, grupların almış oldukları puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu ( $U= 52.00$ ;  $p<0,01$ ) görülmektedir.

Müzik eğitimi, çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembolleri tanıma, dikkat ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik taşır (Şendurur ve Barış,

2002). Atılğan (2003), “kompleks cimnastik becerilerinin öğreniminde sekiz hafta süreli ritim verilerek yapılan çalışmalarda, ritim yeteneğinin ve ritmikleştirme becerisinin geliştirilmesinin, hareketlerin doğru ve mükemmel teknikte sunumunda daha etkili olabileceği” sonucuna ulaşmıştır. Gerek, (2007), “zorluk derecesi yüksek ve beceriye dayalı hareketlerden oluşan halk oyunlarını, belli bir sürede başarıyla sergilemek, oyuncularında kondisyon kazanmayı ve bu kondisyonu üst düzeyde tutmayı zorunlu kılmaktadır”. Ersoy, (2010) altı yaş çocuk grubuyla yaptığı çalışmasında “Müzik aletleri kullanımının çocukların küçük ve büyük kas, koordinasyon, güç ve tepki hızlarının gelişimini desteklediği düşünülebilir” şeklinde bir yorumda bulunmuştur.

Aldemir (2010) çalışmasında, “ritim, tekrar, sıralama, tahmin edebilme, öngörü, müzikal ipuçları, işitsel ayrı ve sayım gibi temel kavramların öğretildiği geleneksel dansların birçok eğitimsel hedefleri karşıladığı ve fiziksel yetenekleri ve koordinasyonu geliştirdiği bildirilmiştir” diyerek, halk dansları çalışmalarının bilişsel ve devinişsel birçok alanda yararlarından bahsetmiştir. Sığırtmaç, (2002) çalışmasının sonunda “Farklı türlerde müzik ile hareket etme, çocukların bedenlerini kullanarak, farklı müziklere göre farklı hareketler yapabileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır” yorumunda bulunmuştur. Kılıç (2011:9-10) ise “bu tür müzik etkinliklerini içeren oyunlar öğrencilerin dinleme, farkına varma, hafıza, ritim kalıplarını tanıma ve koordinasyon becerisini kazanma gibi konulara dikkatini çekmektedir. Bu kapsamdaki oyunlara örnek olarak, yapılacak olan çalışmalar verilen ritmin tekrar edilmesi, verilen ritmin değiştirilmesi, tekerlemelerin ritmik bir şekilde söylenmesi ve çalınması gibi etkinlikler şeklinde sıralanabilir” diyerek müzikli oyun çalışmalarının çocukların koordinasyon gelişimi için müzik ve müzikal etkinliklerin öneminden bahsetmiştir.

Öztürk (2004) benzer bir yorum ile, “ritim çalışmalarının çocuğun gelişimine etkilerine bakıldığında, çocuğun ritim duygusunu geliştirir, duyma yeteneğini (kulağını) geliştirir, dikkatini geliştirir, büyük ve küçük kaslarını geliştirirken, psikomotor gelişimini destekler, çocuğun hareketlerinde koordinasyon, çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olur, eşlik etme, birlikte çalma, söyleme ve hareket etme becerisi kazandırır” Choi (2007, s:30) diyerek konuya genel bir yorumda bulunmuştur. Pungh ve Pungh’a göre (1998), çocuğun müziğe, vücut hareketleriyle tepki vermesi, müziğe

uygun dans figürleri oluşturmaya çalışması, müziğe sesiyle eşlik ederek, sesini tanıması bilişsel ve psikomotor gelişimine katkı sağlamaktadır (Ömeroğlu ve Diğerleri 2006, s.17-18).

Muratlı (2007:130-242), koordinatif beceriyi, “bir hareket tekniğinde elde edilen beceri düzeyi; yönlendirme, ritim ve değişik durumlara uyum sağlama yeteneklerinin bir sonucudur. Bu yetenekler ise, hareketi öğrenmenin ve elde edilen hareket deneyiminin sonuçlarıdır” sözleriyle açıklamaktadır. Ritim yeteneğini ise, “önceden bilinen ya da zaten hareketin içinde var olan zaman ve dinamiğe bağlı yapıların algılanması, hafızalanması ve sergilenmesidir. Burada asıl olan, dışarıdan verilen bir ritim ile hareketi görsel algılamaya uygun olarak doğru yapabilme yeteneğidir” şekline yorumlamaktadır.

Koordineli hareket, merkezi sinir sisteminden eyleme geçmesi istenilen kaslara, gerektiği zaman kesintisiz ve doğru bir biçimde sinyallerin gelmesi ile oluşmaktadır. Böylece performans için gerekli olan beceri ve teknik bütünleşerek istenilen hareketlerin ortaya çıkması sağlanmış olur. Antrenmanlı bir kimse gereksiz hareketlerden kurtularak, asıl kasılması gereken kası kullanarak daha büyük ve net bir mekanik verime ulaşabilir.

Dansçılar ağırlıklı olarak kinestetik duyarlarını kullanırlar ve hareketleri yaparak öğrenirler. Kimi dansçılar ise görsel yolla öğrenirler. Bir dansçıyı veya öğretmeni izler, hareketin görsel fotoğraflarını kendi yorumlarıyla tercüme eder ve hareketi yaparlar. Görsel öğrenenler, dansla ilgisi olmayan hareketleri de algılayıp kendi yorumlarıyla o hareketleri dans biçimine çevirebilirler. Kendi görsel ve işitsel duyu yollarıyla dans öğrenebilirler.

Kimileri ise, işitsel duyarlarını kullanırlar. Müziği algılayıp, üzerine hareket ekleyebilirler. Bu dansçıların, müzik teori ve stillerine karşı duyarlı oldukları açıktır. Belleklerinde tuttukları hareketleri, müzikal ipuçlarını kullanarak bir dans formuna dönüştürebilirler. Genellikle müzik ve hareket dansçı için bir olmakla birlikte, müzik, hareketin oluşturulması ve yürütülmesini de sağlayabilmektedir. İşitsel öğrenenler mükemmel dinleyicidirler ve hareketi müzik ile bağdaştırırlar. Dans, görsel ve işitsel öğrenmeyle güçlendirilmiş bir kinestetik duyuşsal öğrenme deneyimidir denilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin “*Beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, deney ve kontrol gruplarının üzerinde estetik becerilerinin gelişimi açısından ne türden bir fark yaratmıştır?*” (Tablo: 13) incelendiğinde öntest değerlendirme sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $U= 166.50$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Sontest sonuçlarına göre ise, grupların almış oldukları puanlar arasında 1.42 puanlık deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U= 124.00$ ;  $p<0,05$ ).

Estetik ve sanatsal özelliklerin ön planda olduğu dans, bütünüyle fiziksel bir aktivitedir. Bu bağlamda, tamamen dansçının fiziksel hareket yeteneği ve anlatım ustalığına bağlı bir sanat formudur. Bu bakımdan, dans sadece doğrudan imgeleme ve seslenme yoluyla değil, aynı zamanda kinestetik yolla da iletişim kurarak başka hiçbir sanat formunun sağlayamayacağı biçimlerde bireylerin estetik deneyim yaşamasını sağlamaktadır.

Özkul (2011) yaptığı çalışmasının sonucunda, “ilgili alanyazında müziksel algı ve kavrayış sürecinde bedenin pasif değil aktif olduğu ve bu süreçlerde önemli rol oynadığı düşüncesi ağır basmaktadır” sonucuna ulaşmış, müziksel algı ve dans öğrenmenin aktif bir süreç olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Özevin (2006), “açıkça görülmektedir ki, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde ön plana çıkarılan kendini ifade etme yetisinin, yaratıcılığın ve estetik duyguların geliştirilmesinin, bu derse karşı motivasyonun artırılmasıyla yakından ilişkisi vardır ve bu konuda yapılacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır” sözleriyle dans derslerine karşı öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasının, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini ortaya koymaktadır. Bu konuda, Senemoğlu (2004), “öğretme-öğrenme ortamlarında öğrenmeye duyulan ihtiyaç, güdülenme, uyarıcı yoğunluğu ne kadar artırılır ve öğrenmeyi engelleyici faktörlerin etkisi ne kadar azaltılırsa o kadar etkili öğrenme gerçekleşir” şeklinde bir yorumda bulunmuştur.

Etkili bir müzik eğitimi, bireylerin yaratıcı gücünü uyandırabileceği gibi, onun bu yöndeki yeteneklerinin gelişmesini de sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş

eğitimin önemli unsurlarından biri olan müzik eğitiminin, temel hareket ve dans eğitimi derslerinde ne derece gerekli olduğu şüphesiz ortadadır.

Müzikli oyunlar, çocukların hem görsel hem de işitsel olarak duyularına hitap etmektedir. Ayrıca müzikli oyunlar çocukların etkinliğe zevkle katılmalarını sağlamakta ve etkin katılım nedeniyle öğrenmelerin daha kalıcı olduğu bilinmektedir (Sığırtmaç, 2005). Özcan (2007) Müzikteki özel öğretim yöntemleri öğrencilerin fiziksel gelişimleri ile birlikte bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini destekleyen yöntemlerdir. Bu açıdan bakıldığında, müzik ve bedensel hareketler arasındaki bu yakın ilişki dans, bale, tiyatro gibi sahne sanatları alanında temel malzeme olarak kullanılan insan bedeni ile müzik arasındaki “estetik” ortaklığın temelini oluşturmakla birlikte, bedensel hareket içerikli müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin de çıkış noktasında bulunmaktadırlar (Özmentaş, 2007).

(Hanna, 1999) dansı, “insanlığı, sosyal ve davranışsal bilimi, sanat bilgisini, içine alacak bir şekilde düşünmek faydalı olacaktır” şeklinde açıklamıştır. Özcan (2007), “Dansın ve müziğin iç içe geçmesi ile yapılan doğaçlamalarla, hem öğrencinin kendi yeteneklerini keşfederek geliştiğini, birçok derste izlenen geleneksel yaklaşımların tek düzeliklerinden uzaklaşmasına fırsat verdiğini hem de bu durumun derslere olan ilgiyi arttırdığını söyleyebiliriz”.

Dans sadece görsel bir sanat değildir, aynı zamanda kinestetiktir, hareketimizin içsel duyularını harekete geçirir. Bu yönüyle başka diğer sanat dallarından ayrılır ve sahip olduğu bu özel iletişim yöntemi başka hiçbir sanatın sağlayamayacağı bir estetik tatmin duygusu sağlar. Kinestezi duyumuzun ya da dansın kinestetik doğasının estetik deneyimimiz üzerine olan etkisi doğrudan gözlemlenebilen ya da ifade edilebilen çıktılarla ölçülemez (Serdar, 2011).

Bir hareket dizisinin dans olabilmesindeki en önemli unsur, hareket ve ritim’in estetik bir biçimde birbirleriyle olan uyumudur ve dans eğitiminin en önemli parçalarından biridir denebilir. Dans öğretimi hem genel müzik bilgisi, hem de dans formlarına özgü müzik tanıma gerektirir. Çünkü dans, müzik ve hareket ritminin estetik açıdan uyumsallığına dayalıdır. Spor dans değildir, dans da spor değildir. İki aktivitenin amaçları farklıdır. Her ne kadar iki aktivitenin de ortak noktaları sağlık edinimi ve



hoşça vakit geçirme olsa da, sporda amaç, oyunu kazanmak veya bir rakip üzerinde hâkimiyet kurmaktır ve bu fırsat, rakibin beceri düzeyine bağlıdır. Danstaki hedef ise, bir fikrin veya duygunun aktarımıdır. Bu nedenle tüm amaç, hareketin estetik kalitesini arttırmak üzerine odaklıdır. Dansta hareket becerileri, bireylerin düşünce ve duygularını ifade etmede kullanılan bir araçtır.

Çoğu spor becerileri estetik açıdan dans olarak kabul edilirse de, dans tipik olarak anlamlı hareketlerden oluşan farklı bir hareket sistemidir. Bu ikilem görünüşte çok açık değildir, estetik spor dalları dikkate alındığında örneğin, ritmik cimnastik, artistik patinaj, senkronize yüzme estetik hareketler içermesine rağmen, burada hareket “fonksiyonel” olarak ele alınmaktadır. Dans genel anlamıyla türü her ne olursa olsun uygulayıcılarına kazandırdığı duygusal derinlik ve edindirdiği duyarlılık aracılığıyla, yer aldığı sanat, spor, eğlence üçgeninde edinilen başarı oranında bireyin yaşamsal bakış açısını değiştirmektedir.

Yukarıdaki araştırma bulguları elde ettiğimiz sonuçları desteklemektedir. Çünkü bireylerin çevreleri ile duygusal ve bilişsel bir bağlantı kurmalarını sağlayan sanatsal bir uygulamaya dâhil olmalarının, hem psikolojik hem de fiziksel iyileşmelere yardımcı olduğu araştırmamız bulguları arasında yer almaktadır. Buradaki temel önceliğin “bedensel hareketin, iç duygu durumunu yansıtması ve hareket davranışındaki değişimlerin, ruhsal değişimlere yol açması, böylece sağlığın yükselmesidir” (Rainbow, 2005), olduğu bildirilmiştir

Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programının beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmedeki etkisini sorguladığı bu araştırmanın niteliksel analizinde, katılımcılar ile yapılan görüşme sonucunda, 6. ve 7. alt problem cümlelerine ilişkin bulgular (Tablo: 15-16-17-18), betimsel yolla açıklanmıştır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının dans eğitimi uygulamalarında, teorik ve uygulama olarak bilgilerinin az olduğu ancak konuya karşı farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Dans eğitiminde müziğin, performansı artırıcı etkisi, motivasyonu sağlayıcı,

yaratıcılığı geliştirici, hatırlamaya olumlu etkisi ve dans öğrenmede kolaylık sağlaması, görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının kendi sözleriyle tespit edilmiştir. Demirel (2012: 95), “öğrenme sırasında, öğrencinin çok sayıda duyu organını kullanması öğrenmenin niteliği üzerinde etkilidir. Yalnızca duyarak ya da yalnızca görerek öğrenme aynı zamanda unutmayı da kolaylaştırır. Bu nedenle tüm duyuların kullanılmasına dönük etkinlikler eğitim ortamını oldukça zenginleştirir”, sözleriyle yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

Katılımcıların, araştırma kapsamında katıldıkları öğrenme deneyimlerine göre, müzik, ritim ve temel hareket eğitimi, dans öğrenmelerini kolaylaştırdığı, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programının kendi öğrenme durumları açısından faydalı olduğu, yine katılımcıların kendi yorumlarıyla gözlemlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, dans eğitiminde müzik, ritim, temel hareket beceri geliştirme, doğaçlama, hareket analizi, anlatma yöntemi ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi önemsedikleri ve bunlara yönelik Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programlarını gelecekte mesleki yaşantılarında kullanacaklarını, katılımcılar kendi ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Yukarıda, müzik ve ritimle hareket eğitimi konusunun farklı disiplinlerden, farklı yaş grupları ve farklı açılardan incelenmiş birçok örneğine, sentezleyici ve yorumlayıcı bir biçimde yer verilmiştir. Bu çalışmaların neredeyse tamamı, müzikle hareket eğitiminin, bireylerin motor gelişimlerine ve farklı birçok alandaki gelişimlerine katkı sağladığı yönünde ortak sonuca ulaşmışlardır.

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular ve tartışma sonucunda denilebilir ki; beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerilerini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre, her iki cinse de (Erkek-Kadın) olumlu yönde katkı sağlamış ve cinsiyet gözetmeksizin bireyler üzerinde pozitif etki yaratmıştır. Ayrıca uygulama, beden eğitimi öğretmen adaylarının hareket algılama, ritim ve müzikle uyumları, koordinatif beceri ve estetik gelişimleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir

farklılık yaratmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak, uygulamanın süresinin kısa oluşu göz önüne alındığında, uygulamanın daha uzun süreli bir çalışma sonunda daha başarılı sonuçlar verebileceği, istatistiksel bakımdan deney grubu lehine pozitif farklılık gösteren bu sonuçları destekler niteliktedir.

Elde edilen bu sonuçlar, araştırmamızın hipotezini destekler niteliktedir. Sonuç olarak  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının dans becerisini geliştirmede, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının uygulanması, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitimine olan etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, katılımcıların içinde buldukları öğrenme etkinliklerine ilişkin düşünceleri ve hangi öğretim yöntemiyle daha kolay öğrenme sağladıkları yönündeki görüşleri ve gelecekte mesleki hayatlarında hangi öğretim yaklaşımı kullanmayı düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitiminde, istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Cinsiyetler açısından bulgular değerlendirildiğinde, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının, Sunuş Yoluyla Öğretim (Gösterip Yaptırma) yaklaşımına göre Temel Dans Eğitiminde, deney grubu erkekleri ve kadınları lehine istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre, görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmen adayları dans öğrenmede ritim, müzik ve temel hareket eğitiminin etkili olduğunu, dans serisinde kullanılan müzikleri daha sonra dinleyerek hareketleri tekrar hatırladıkları konusunda ortak fikir belirtmişlerdir. Dans eğitiminde müziğin, hatırlamada kolaylık sağlayıcı özelliğinin yanında, müziği dinlerken, çalışmalarda uyguladıkları hareketleri zihinlerinde yeniden canlandırma yoluyla zihinsel tekrar edebilmenin, kalıcı öğrenmeyi de etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Görüşmeye katılan deney ve kontrol grubu üyeleri, Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programını, kendi öğrenme deneyimleri açısından daha kolay öğrenme ortamı sağladığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca,

Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan öğretim programının, performansı artırıcı etkisi, motivasyonu sağlayıcı, yaratıcılığı geliştirici, hatırlamaya olumlu etkisi ve dans öğrenmede kolaylık sağlaması açısından, gelecekte mesleki hayatlarında kullanacakları yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

## 6.2. Öneriler

- 1- Yapılan bu araştırmanın örneklemini Beden Eğitimi Öğretmen Adayları oluşturmuştur. Yapılacak yeni araştırmalarda farklı branşlarda öğretmen adayları seçilmesi önerilebilir.
- 2- Bu çalışmanın farklı yaş grupları ile genişletilmesi önerilebilir.
- 3- Temel Dans Eğitimi dersleri; müzik, ritim ve çeşitli dans formları hakkında bilgili ve bahsi geçen bu konularda eğitim almış, alanında uzman öğreticiler tarafından verilmesi önerilebilir.
- 4- Sanatsal bir faaliyet olarak dans eğitiminin aynalı, darbelere karşı esneyebilen parke bir zemini olan, havalandırılabilir, içinde müzik tesisatı barındıran nitelikte bir salonda uygulanması, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önerilebilir.
- 5- Yapılan bu çalışmanın, konuyla ilgili gelecekte yapılacak deneysel desenli çalışmalara ve alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, geliştirilen model öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde hareket öğretimine dayalı ve test bataryaları mevcut olmayan çeşitli sonuçları değerlendirmede kullanılması önerilmektedir.

## 7. KAYNAKLAR DİZİNİ

- Açıkgöz, K.Ü., (2009), “*Etkili Öğrenme ve Öğretme*”, Kanyılmaz Matbaası, 8. Baskı, İzmir
- Aldemir, G.Y., (2010), “*Drama ve Dans Eğitiminin 10-14 Yaş Çocuklarda Motor Özelliklerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor ABD , İstanbul
- Alp, M.Z., (2010), “*Halk Oyunlarının Ritim Duygusu, Vücut Kompozisyonu Ve Reaksiyon Zamanının Gelişimi Üzerine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Altuntaş, Y., (1990), “*Halk Oyunları Öğretiminde Geleneksel Metottan Sistematik Metoda*” Türk Halk Oyunlarının Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu Bildirileri, Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları: 157, seminer Kongre Bildirileri Dizisi: 32, Ankara
- Akman, M., (2007), “*Karadeniz Halk Dansları İcracılarının Diz Eklemlerinde Gelişmiş Olan Propriyosepsiyon Ve Eklem Pozisyon Duyusunun İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aktaş, G., (1999), “*Temel Dans Eğitimi*”, Ege Üniversitesi Baskı Evi, İzmir
- Akgül, K.P., (2006), “*Kişilerarası İletişimde Dans Ve Beden Dili İşlevini Etkileyen Etmeler ve Bir Alan Araştırması*”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Halkla İlişkiler Bilim Dalı, Konya
- Aksoy, G., Doymuş, K., (2011), “*Fen ve Teknoloji Dersi Uygulamalarında İşbirlikli Okuma-Yazma-Uygulama Tekniğinin Etkisi*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitimi Fakültesi Dergisi, Cilt: 31, Sayı: 2, Syf: 381-397
- Ateş, F., (2009), “*Dans Sporuyla Uğraşan Bireylerle Diğer Spor Branşlarıyla (Atletizm, Basketbol, Voleybol, Tenis Vb.) Uğraşan Sporcuların Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sporda Psiko-Sosyal Alanlar ABD, İzmir

- Atılgan, E.O. (2003), “*Ritm eğitiminin kompleks cimnastik beceri öğrenimi ve motor özellikler üzerine etkisinin değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Baran, F., (2012), “*zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaların edinim, transfer ve hatırlama süreçlerine etkisinin incelenmesi*”, Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ABD
- Bayrak, R., (2007), “*Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı İle Katılar Konusunun Öğretimi*”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya ABD, Erzurum
- Bennett, J P., Riemer, P C., (1995), “*Rhythmic Activities and Dance*”, Universty of North Carolina at Wilmington, Human Kinetics
- Board of Studies (2003), “*Dance Years 7-10 Syllabus*”, Board of Studies, Sydney, Australia
- Bozkurt, S., (2009), “*Futbolda Beceri Öğrenimi*”, TFF Futbol Eğitim Yayınları, Sayı: 3, İstanbul
- Choi, J., (2007), “*5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Ritm Eğitimi Programının Çocukta Ritm Duyusunun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD, İstanbul
- Bergman, C., (1995), “*Creative Dance in the Education Curriculum: Justifyin the Unambiguous*”, Canadian Journal of Education, Volume: 20/2, University of Manitoba
- Büyüköztürk, Ş., (2010), “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*”, Pegem Yayınları, 11. Baskı, Ankara
- Büyüköztürk, Ş., (2011), “*DeneySEL Desenler*”, Pegem Yayınları, 3. Baskı, Ankara
- Çakır, A., (1990), “*Öğretim Kurumlarında Halk Oyunları Öğretimi Nasıl Olmalıdır*” Türk Halk Oyunlarının Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Sempozyumu

- Bildirileri, Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları: 157, seminer Kongre Bildirileri Dizisi: 32, Ankara
- Çamlıyer, H.H., (2009), “*Eğitim Btnlğ İçinde ocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*”, Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, 5. Baskı, Manisa
- Çevik, B., (2007), “*Müzik ğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik ğretisine Genel Bir Bakış*”, Balıkesir Üniversitesi FBE Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1, Syf: 95-100
- eliksoy, A., Aykaç, ., Köse, S., Küçükkaya, E., Filiz, N., Sevil, T., Yılmaz, İ., Bayrak, C., (2008), “*Beden Eğitimi ve Oyun ğretimi*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1794, Açıköğretim Fakültesi Yayınları: 929
- Çevik B., (2007), “*Müzik ğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik ğretisine Genel Bir Bakış*”, Balıkesir Üniversitesi BFE Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1, syf: 95-100
- Çilden, S., (2001), “*Müzik, ocuk Gelişimi ve ğrenme*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1, Syf: 1-8
- Dalcroze, E. J., (1967), “*Rhythm Music and Education*”, Translator: Harold F. Rubenstein, New Edition, Riverside Press, London
- Dale, M., (1993), “*Dalcroze Skills for All Teachers*”, Music Educators Journal, Vol: 79, No: 8, pp. 42-45
- Daşdan, G., (2013), “*Fiziksel Benlik Algısının Beden Dili ve Dansa Karşı z-Yeterlik Algısı zerine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor ABD, Mersin
- Deleon, J., (1997), “*200 Bale ve Dans*”, Yapı Kredi Kültür Yayınları, Sayı: 38, syf: 556-557, İstanbul
- Demirhan, G., (2006), “*Spor Eğitiminin Temelleri*”, Bağırgan yayınevi, Ankara
- Demirhan, G., Bağırgan, T., (1993), “*Bilişsel Alan ğrenmelerinin Devinişsel (Psikomotor) Alan Erişisine Etkisi*”, Spor Bilimleri Dergisi, Sayı: 4, Cilt: 4, Syf: 17-31



- Demirel, Ö., (2012), “*Öğretim İlke ve Yöntemler: Öğretme Sanatı*”, Pegem yayıncılık, 19. Baskı, Ankara
- Demirel, M., (2012), “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Halk Danslarına Yönelik Tutumları*”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale
- Derri, V., Pachta M., (2007), “*Motor skills and concepts acquisition and retention: a comparison between two styles of teaching*”, International Journal of Sport Science, Volume: 3, Issue: 9, 37-47
- Doydu, İ., Çelen, A., Çoknaz, H., (2013), “*Spor Eğitimi Modeli'nin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumuna Etkisi*” e-international Journal of Educational Research, Volume: 4, Issue: 2, 99-110
- Duman, B., (2012), “*Neden Beyin Temelli Öğrenme?*”, Pegem yayıncılık, 3.Baskı, Ankara
- Dursun, M.Z., (2003), “*Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi 6 Yaş Çocukların Motor Beceri Erişimleri Üzerine Etkisi*”, Bilim Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi ABD, Ankara
- Duru, E. G., Köse, S., (2012), “*Klasik Müzik Dinlemenin İlköğretim Öğrencilerinin Sınav Başarılarına Etkisi*”, e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 7, Number: 2,
- Duruhan, K., (2004), “*Türkiye’de Okulda Geleneksel Anlayış Ve Yöntemlerle İnsan yetiştirmenin Olumsuz Etkileri*”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Dündar, M., (2003), “*Anaokulu ve İlköğretimin Birinci Sınıfında Ritim Eğitimi*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2, Syf: 171-180
- Erdal, G., (2005), “*Sporda Performansın Arttırılmasında Müziğin Etkisi*”, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu Bildirisi, Bursa

- Erdal, G., (2012), “*Gelişim Ve Öğrenme Kuramcılarına Göre Müzik Öğretim Yöntemlerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri*”, International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education, Volume: 1, Issue: 4
- Erdal, G., (2005), “*Müzik Öğretim Yöntemlerinden Dalcroze Metodu ve Kullanımı*”, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Sempozyumu Bildirisi, Kayseri
- Erden, E., Şeker, S., Topoğlu, O., (2012), “*Music Education in Preschool Period*”, International Journal Of Early Childhood Education Research, Volume:1, No:2,
- Eren, B., Deniz, J., Düzkantar, A., (2013), “*Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 3, Cilt: 13, Syf: 1863-1887
- Eroğlu, T., (1999), “*Halk Oyunları El Kitabı*”, Mars basımevi, İstanbul
- Erdoğan, İ., (2007), “*Pozitivist Metodoloji*”, Erk Yayınları, 2. Baskı, Ankara
- Esen, A., (2012), “*Dans Eğitiminin Eklem Pozisyonu Algılama Düzeylerine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Sağlık Bilimleri ABD , İzmir
- Ersoy, K.S.G., (2010), “*Altı Yaş Çocuklarının Piyano Eğitimine Hazırlanmalarında Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri ABD, Ankara
- Başbay, M., Senemoğlu, N., (2009), “*Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi*”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 25
- Erten, S., (2007), “*Öğrenmeye Etki Eden Motivasyon Faktörleri Açısından Lise Seviyesindeki Devlet Okulları Ve Özel Okulların Karşılaştırılması*”, Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ABD, Kahramanmaraş

- Batson, G., (2008), “*Proprioception*” International Association for Dance Medicine and Science (IADMS).
- Eynur, A., (2013), “*Kütahya İli Merkez İlçesi Okul Öncesi Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Kaba Motor Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Eynur, B.R., (2007), “*İlköğretim Dördüncü Sınıf Beden Eğitimi Dersinde Geleneksel Ve Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Kaba Motor Becerilerinin Gelişimine Etkisi*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Ankara
- Franklin, E., (1996), “*Dance Imagery: for technique and performance*”, Human Kinetics
- Fidan, N., (2012), “*Okulda Öğrenme ve Öğretme*”, Pegem yayıncılık, 3.Baskı, Ankara
- Gerek, Z., Katkat, D., (2006), “*Elit Sporcuların ve Sedanterlerin Ritm Duyguları Bakımından Karşılaştırılması*”, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 1
- Gerek, Z., (2007), “*Halk Oyunları Ve Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluklarının Eurofit İle Karşılaştırılması*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor ABD, Ankara
- Gül, G., (2004), “*Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen*”, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Syf: 223-236
- Gürgen, E. T., (2006), “*Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar*”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 557, Dönem: Güz
- Gürgen, E.T., (2009), “*Farklı Müzik Eğitimi Yöntemlerinin Öğrencilerin Müziksel Becerileri Üzerindeki Etkileri*”, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

- Gürsel, F., Yıldız, N., (2008), “*Temel Hareketler Kontrol Listeleri Güvenirlik Çalışması*”; Spormetre Bedren Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Sayı: 4, 199-205
- Gürses, A., (2010), “*Geleneksel Öğretim Nedir Ne Değildir*”, Araştırma Projesi Çalıştayı Bildirisi, Çanakkale
- Hanna, J. L., (1999), “*Partnering Dance and Education*”, University of Maryland, Human Kinetics
- Holt-Hale, S. A., (2007), “*On The Move*”, Seventh Edition, McGraw-Hill Companies, Inc.
- İnce, M. L., Hünük, D., (2010), “*Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri Ve Stillere İlişkin Algıları*”, Eğitim ve Bilim dergisi, Cilt: 35, Sayı: 157
- Juntunen, M. E., (2004), “*Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*”, Faculty of Education Department of Educational Sciences and Teacher Education, Oulu University Press, Oulu
- Kale, R., (2007), “*İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*”, Pegem yayıncılık, Ankara
- Kanbur, A., E., (2008), “*Toplam Kalite Yönetiminin Mavi Yakalı İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sektöründe Ampirik Bir Araştırma*”, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1
- Kaplan, R., (2002), “*Rhythmic Training For Dancers*”, Arizona State Universty, Human Kinetics
- Karakuş, F., (2009), “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Ve Kalıcılığa Etkisi*”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi, Cilt: 03, No: 36, Syf: 124-141
- Karasar, N., (2009), “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*”, Nobel Yayın, 19. Baskı, Ankara

- Karlı, Ü., Koruç, Z., Aslan, A., (2002), “Çocuklarda Çeşitli Görsel Geri Bildirim Gecikmesi Sürelerinin Motor Beceri Edinimi Ve Hatırlamaya Etkisi”, Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 3, Syf: 2-13
- Kassing, G., Jay, D M., (2003), “Dance Teaching Methods and Curriculum Design”, Northern Illinois Universty, Human Kinetics
- Kay, H.C., (2008), “12 Haftalık Düzenli Halkoyunları Çalışmalarının, Üniversiteli Öğrencilerin Bazı Fiziksel Ve Fizyolojik Parametrelerine Etkisinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor ABD, Afyonkarahisar
- Keleş, E., Çepni, S., (2006), “Beyin ve Öğrenme”, Türk Fen Eğitimi Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 2
- Keske, G., (2007), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Keskin, A., “Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi”,  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>
- Kirazcı, S., (2006-2007), “Beceri Öğrenimi”, Ders Notları, Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
[http://www.metu.edu.tr/~skirazci/SBB&SBE\\_Sunum&Not.html](http://www.metu.edu.tr/~skirazci/SBB&SBE_Sunum&Not.html)
- Koç, Ş., (1992), “Hareket Eğitimi ve Spor Üzerine; Madalyonun İki Yüzü”, Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 1, Syf: 2-5
- Koçkar, M.T., (1990), “Dansın İletişimsel İşlevi”, Kurgu Dergisi, Sayı: 8, Syf 327-339
- Koçkar, M.T., (1998), “Çağlar Boyunca Beden Dilinde Sanat ve Kültür İletişim Dans ve Halk Dansları”, Bağırhan yayınevi, Ankara
- Kurtişoğlu, B., Altuğ, T. S., (2009), “Kırkpınar Güreşlerinde Çalınan Güreş Müziklerinin Melodik ve Ritmik Yönden İncelenmesi ve Uygulamalı Açıklaması”,

- V. Tarihi Kırkpınar Sempozyumu Bildirisi, Syf: 64-70, Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor YO.
- Kuru, E., (2009), “*Ritim Eğitimi ve Dans Dersi Alan ve Almayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 29, Sayı: 2, Syf: 441-445
- Kümbetoğlu, B., (2008), “Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma”, Bağlam Yayıncılık, İkinci Baskı, İstanbul
- Lavender, L., (1996), “*Dancer Talking Dance*”, University of New Mexico, Albuquerque, Human Kinetics
- Mainwaring, L.M., Pysch, C., Krasnow, H., (2010), “*Teaching The Dance Class: Strategies To Enhance Skill Acquisition, Mastery And Positive Self-Image*”, Journal of Dance Education, Volume: 10, Number: 1
- McCutchen, B.P., (2006), “*Teaching Dance As Art In Education*”, Human Kinetics
- McGreevy. S., Scheff H., Sprague M., (2005), “*Building Dances*”, Second Edition, Human Kinetics
- McKenzie, T., Alcaraz, J. E., Sallis, F. Faucette, F. N., (1998), “*Effects of a Physical Education Program on Children’s Manipulative Skills*”, Journal of Teaching in Physical Education, Volume: 17, 327-341
- MEB, (2006), “*12. Sınıf Ritim Eğitimi ve Dans Öğretim Programı*”, Ankara
- MEB, (2008), “*MEGEP- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*”, Ankara
- Mollaoğulları, H., Şentürk, H.E., (2013), “*Beceri Öğreniminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Rolü*”, International Journal of Human Sciences, Volume: 10, Issue: 1
- Muratlı, S., (2007), “*Antrenman Bilimi Yaklaşımıyla Çocuk ve Spor*”, Nobel yayıncılık, 2. Baskı, Ankara

- NDEO, (2005), “*Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: Ages 5-18*”, National Dance Education Organization, United States
- Orhan, Ş.Y., (2006), “*Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, syf 130-136
- Ölçer, F., (2005), “*Departmanlı Mağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma*”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 25
- Ölçücü, B., Canikli, A., Kaldırımçı, M., Bostancı, Ö., (2011), “*Tenisçi Çocuklarda Toplu ve Topsuz Uygulanan Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Değerlerine Etkisi*”, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, cilt: 2, Sayı: 1
- Ölçücü, B., Canikli, A., Ağaoğlu, Y.S., Erzurumluoğlu, A., (2010), “*10-14 Yaş Çocuklarda Tenis Becerisinin Gelişimine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi*”, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2, Syf: 1-11
- Özcan, V., (2007), “*Orff Öğretisinin Ve Yaratıcı Dramanın Uygulandığı ve Uygulanmadığı Okullarda Öğrencilerin Müzik Dersine Olan Tutumlarının Karşılaştırılması*”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı, İzmir
- Özdemir, N., (1983), “*Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü*”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Özdenk, Ç., (2007), “*6 Yas Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Elazığ
- Özdiñer, F., (1998), “*Türk Halk Oyunlarının Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler*”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Oyunları ABD, İzmir

- Özevin T., (2008), “*Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik Ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, İzmir
- Özevin, B., (2006), “*Oyun Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği*”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Denizli
- Özkan,N., (2006), “*Ritim Eğitimi ve Modern Dans*”, Nobel yayıncılık, 2.Baskı, Ankara
- Özkul, M.K., (2011), “*Müziksel Kavrama Sürecinde Bedenin Rolü*”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya
- Özmenteş, G., (2007), “*Müzikte Beden Zihin İlişkisi*”, 38. uluslararası Asya ve kuzey Afrika Çalışmaları Kongre Bildirisi, Ankara
- Özmenteş, G., (2005), “*Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri*”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl: 2005, Sayı: 10, Dönem: Güz
- Pearlman, K., (2009), “*Cutting Rhythms*”, Focal Press, Burlington, USA
- Pica, R., (1988), “*Dance Training For Gymnastics*”, Leisure Press, Human Kinetics
- Ping, D., Wang, C., (2008), “*The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method*”, US-China Education Review, Volume: 5, No:9, Serial No:46
- Purcell, T.M., (1994), “*Teaching Children Dance*”, Kendall Park, New Jersey, Human Kinetics
- Rainbow, T.H., (2005), “*Effects Of Dance Movement Therapy On Chinese Cancer Patients: A Pilot Study İn Hong Kong*”, Arts In Psychotherapy, Volume: 32, No: 5, P: 337-345
- Sarı, H., (2008), “*Gençlerin Siyasi Tercih Oluşturmalarında Parti Gençlik Kollarının Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım ABD, Ankara



- Selçuk, Z., (1999), “*Gelişim ve Öğrenme*”, Nobel yayıncılık, 6. Baskı, Ankara
- Senemoğlu, N., (2009), “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*”, 15. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Sayın, M., (2011), “*Hareket ve Beceri Öğretimi*”, Spor yayınevi, Ankara
- Seven, M.A., Engin, A.O., (2008) “*Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2
- Sığırtmaç, A., (2002), “*Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkileri*”, Cilt: 2, Sayı:23,
- Soytürk, M., (2007), “*9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesinde Yaratıcı Drama'nın Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD, Manisa
- Sökezoğlu, D., (2010), “*Ritim, Hareket Ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara,
- Stevenson, J.R., (2012), “*Jaques-Dalcroze Education*”,  
<http://www.slashdocs.com/izhphq/the-principles-of-a-jd-education.html>
- Sun, M., Seyrek, H., (1983), “*Okul Öncesi Eğitimde Müzik*”, Müzik Eserleri Yayınları, İzmir
- Şendurur, Y., (2001), “*Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme-Öğretme Yöntemleri*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 3, syf: 145-155
- Şendurur, Y., Barış, A., (2002), “*Müzik Eğitimi Ve Çocuklarda Bilişsel Başarı*”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 1, Syf: 165-174

- Şimşek, D., Uzuner, K., (2011), “Cha Cha Dans Eğitiminin Kardiyo-Respiratuvar Parametreler Üzerine Etkileri”, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:8, Sayı:4, Syf:137-142
- Tokinan, B. Ö., Bilen, S., (2010), “*Development of a Questionnaire for the Evaluation of Self-Efficacy related to Body Language and Dance*”, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, vol: 43, no: 2, 75-88
- Taşkırın, E., (2008), “*Elit Dansçıların Danstaki Etik Değerlere Yönelik Davranışları*”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor ABD, Ankara
- Tokinan, B., (2006), “*Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği*”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli
- Topkaya, İ., (2011), “*Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri*”, Nobel yayın, 3. Baskı, 2011
- Toksoy, A.C., (2005), “*Günümüz Müzik Eğitiminde Kullanılan Metotlar ve Yaklaşımlara Genel Bir Bakış*”, Müzik ve Bilim Dergisi, 6. Yıl Seçme Makaleler, Bahariye Sanat Galerisi Yayınları
- Toksoy, A.C., Beşiroğlu, Ş., (2006), “*Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik Ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi*”, İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2, Syf: 23-34
- Topoğlu, O., (2011), “*Çağdaş Bir Müzik Eğitim Yaklaşımı Olarak Off-Schulwerk*”, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya
- Turan, Z., (2001) “*Türk Halk Oyunları Türlerinden Halayların Yapısal Özellikleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Tufan, S., Sökezoğlu, D., (2009), “*Oyun, Hareket, Dans Ve Ritim Yoluyla Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerin*

- Üzerine Etkisi*”, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Turan, Z., Köse, F., Çamlıyer, H., (2013), “*İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Temel Hareket Becerilerinin Geliştirilmesinde Ritim Ve Müzik Eğitiminin İlişkisi*”, 8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi Bildirisi, Mersin
- Usta, İ., (2008), “Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Isparta
- Veis, S., (1973), “*Budunbilim Terimleri Sözlüğü*”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Wilmerding, V., (2009), “*Motor Learning and Teaching Dance*”, International Association for Dance Medicine and Science, AIDMS
- Willis, C.M., (2004), “*Dance Education Tips From The Trenches*”, Human Kinetics
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Tempo>
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kombinasyon>
- Yanık, E., (2010), “*Dans ve İletişim*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Sakarya
- Yapıcı, M., (2008), “Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders”, Bilim eğitim ve düşünce dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2
- Yapıcı, Ü., Akbayın, H., (2012), “Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 19, Syf: 56-68
- Yaprak, E., (2005), “*Geleneksel müzik eğitimi metotlarına alternatifler*”, Orff İno Dergisi, Sayı: 7 [http://www.orffmerkezi.org/orf\\_01orffnedir04.htm](http://www.orffmerkezi.org/orf_01orffnedir04.htm)
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2011), “*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*”, 8. Baskı. Seçkin Yayıncılık. Ankara

-Zembat, R., Mertoğlu, E., Jeongsuk C., (2010), “5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Ritm Eğitimi Programının Çocukta Ritm Duyusunun Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 18, Sayı:1, 47-60

“Öğretim Stratejileri Yöntemleri ve Teknikleri”

<http://tl.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tl/EDU-439-%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M-STRATEJ%C4%B0LER%C4%B0-Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-VE-TEKN%C4%B0KLER%C4%B0.pdf>

“Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi”

<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat.pdf>

“Beceri Öğrenimi 3. Sınıf Ders Notları”, Yakındoğu Üniversitesi, Kıbrıs

[http://www.yakindoguuniversitesi.com/FileUpload/ks365432/File/beceri\\_ogrenimi\\_3\\_sınıf\\_dersi.pdf](http://www.yakindoguuniversitesi.com/FileUpload/ks365432/File/beceri_ogrenimi_3_sınıf_dersi.pdf)

Kunt, E., “İletişim ve Motivasyon”, Nişantaşı MYO Anestezi Ders Notları,

<http://nisantasimyoblog.files.wordpress.com/2012/12/nic59fantac59fi-my0-anestezi-iletic59fim-22.pptx>

Göğüş, G., “Müziksel Ve Matematiksel Öğrenme Başarısı”,

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.Htm>

AIDMS

[http://www.iadms.org/associations/2991/files/info/motor\\_learning.pdf](http://www.iadms.org/associations/2991/files/info/motor_learning.pdf)

## EKLER

### EK 1: Kişisel Bilgi Formu

**Cinsiyetiniz** : ( ) Kadın ( ) Erkek **Yaşınız** : .....

1. Herhangi bir dans dersi aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

2. Herhangi bir dans eğitimi aldıysanız hangileri belirtiniz.

( ) Halk Oyunları ( ) Latin Danslar ( ) Salon Dansları ( ) Bale ( ) Diğer .....

3. Dans dersi aldıysanız ne kadar süreyle belirtiniz ..... / ..... / .....

4. Def, Darbuka, Davul benzeri enstrümanlar eşliğinde bir ritim eğitimi aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

## EK 2: Dans Temel Hareketleri Skalası

<b>ARAŞTIRMADA KULLANILACAK DANS TEMEL HAREKETLERİ SKALASI</b>						
<b>Haftalar</b>	<b>Ders Saati</b>	<b>Ritim Kalıpları</b>	<b>Lokomotor Hareketler</b>	<b>Non-Lokomotor Hareketler</b>	<b>Kontrol Grubu</b>	<b>Deney Grubu</b>
<b>1. Hafta</b>	2	4/4	Yürüme, Koşma, Galop	Uzanma	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>2. Hafta</b>	2	4/4	Yürüme		Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>3. Hafta</b>	2	4/4	Sekme, Hoplama, Galop	Plie, Uzanma	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>4. Hafta</b>	2	3/4	Waltz (Yürüme)		Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>5. Hafta</b>	2	3/4	Waltz (Yürüme, Dönme,)	Omuz itme (push)	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>6. Hafta</b>	2	6/8	Step Hop (Bas, Sek), Yürüme	Sallama, Uzanma, Çekme, Plie	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>7. Hafta</b>	2	6/8		Sallama, Uzanma, Çekme, Plie	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>8. Hafta</b>	2	5/8	Yürüme	Çekme (Diz), Twist (Bel'de)	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>9. Hafta</b>	2	5/8	Hoplama	Çekme, Uzanma, Plie, Strike,	Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı
<b>10. Hafta</b>	2	GENEL TEKRAR			Sunuşa Dayalı Gösterip Yaptırma	Dalcroze ve Orff Karma Ders Planı

### EK 3: Ritmik Hareket Değerlendirme Formu

RİTMİK HAREKET DEĞERLENDİRME FORMU																
KATILIMCININ ADI																
CİNSİYETİ	( ) Kadın ( ) Erkek					PUANLAMA										
BE CERİLER	Yürüme, Hoplama, Koşma, Galop, Step Hop, Slide, Çekme, Sallama, Twist. Plie, Uzanma					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
HAREKET ALGILAMA RİTİM VE MÜZİKLE UYUM	a	Skalada Belirtilmiş Hareketleri istenilen niteliklerde uygulayabilme														
	b	Hareket Serisini eksiksiz yapabilme														
	c	Verilen ritim-müzik kalıplarına göre, istenilen hareketleri uyumlu yapabilme														
KOORDİNASYON	a	Hareketlerin uygulanışında uyum (Baş, gövde, kol, bacaklar)														
	b	Hareket geçişlerinde uyum														
	c	Hareket uygulaması esnasında, denge														
ESTETİK	a	Dans Anlatım ve ifade eksikliği (Müzikal ifadeye göre)														
	b	Hareketlerin uygulanışında eklem ve kas gruplarının uyumlu kullanımı (Zerafet)														
	c	Doğru vücut duruşu gösterme (Point, Flex, Postür)														
GÖZLEMCİNİN:	<b>TOPLAM PUANI</b>					<b>100</b>										
ADI-SOYADI :	<b>SİLİNEN PUAN</b>															
İMZASI :	<b>SONUÇ PUANI</b>															

## ÖZGEÇMİŞ

1973 yılında İzmir’de doğmuştur. İlk, orta, lise öğrenimini 1990 yılında İzmir’de tamamlamıştır. Lisans eğitimine 1992 yılında, Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Türk Halk Oyunları Bölümü’nde başlayarak, 1997 yılında tamamlamıştır. Aynı yıl Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Oyunları ABD’ da Yüksek Lisans yapmaya hak kazanmış, 2001 yılında da tamamlamıştır. 1998-99 öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümünde Halk Oyunları Okutmanı olarak göreve başlamış ve halen devam etmektedir. Bu tez neticesinde, 2014 yılında Doktora mezunu olmaya hak kazanmıştır.

Evli ve Manisa’da ikamet etmektedir.