Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

ORFF YAKLAŞIMI İLE YAPILAN OKULÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Hazırlayan

Gülin ÖZİSKENDER

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

ORFF YAKLAŞIMI İLE YAPILAN OKULÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Hazırlayan
Gülin ÖZİSKENDER

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadar olan sürecinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlâk ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

21.06.2011

Gülin ÖZİSKENDER

KABUL VE ONAY

Gülin ÖZİSKENDER tarafından hazırlanan “Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri” başlıklı bu çalışma, ___/___/_____ tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği /oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

__/__/____

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Orff Yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin 6 yaş grubu çocukların "Kişiler Arası İletişim Becerileri, Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri" alt başlıklarıyla, soysal becerilerine etkilerini analiz etmek amaçlanmaktadır.

Araştırma süreci boyunca, tezimin her aşamasına katkıda bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, araştırmanın doğru yönde ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK' e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, bilimsel bakış açımı genişleten ve beni her zaman olumlu destekleyen hocalarım Sayın Doç. Dr. Süleyman TARMAN' a, Sayın Prof. Nezihe ŞENTÜRK' e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Can KARAHAN' a, Sayın Öğr. Gör. Çiğdem AYTEPE' ye, Sayın Öğr. Gör. Atilla Çağdaş DEĞER' e, ve Sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Tüm çalışmalarımda her zaman yanımda olan, desteklerini ve yardımlarını benden esirgemeyen aileme teşekkürü borç bilirim.

Son olarak, çalışmamdaki katkıları ve destekleri için meslektaşım ve dostum Arda ÖZCAN' a, Arzu Meryem GÜLER' e ve minik öğrencilerime sonsuz teşekkür ederim.

Gülin ÖZİSKENDER

ÖZ

Öğrencinin Adı-Soyadı	Gülin ÖZİSKENDER
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi
Danışmanının Adı	Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Tezin Adı	Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri

[ÖZİSKENDER, Gülin]. *[Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri]*, [Yüksek Lisans Tezi], Samsun, [2011].

Bu araştırmanın amacı, Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerinin incelenmesidir. Çalışma, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün vermiş olduğu izinle gerçekleşmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Samsun ili, Canik Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, okul öncesi 6 yaş grubu öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişi oluşturmuştur.

Verilerin istatistiksel analizi; SPSS paket programı kullanılarak, "Bağımsız örneklemler t-testi", " Wilcoxon İşaretli Sıra Sayılar Testi", "Mann Whitney U Testi" kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Avcıoğlu (2005) tarafından hazırlanıp geliştirilen 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)'ın "Kişiler Arası İletişim Becerileri, Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol

Etme Becerileri, Hedef Belirleme Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri" başlıkları altındaki dokuz alt ölçeği alınarak, 40 öğrencinin her biri için müzik eğitimi öncesi ve sonrasında çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Uygulanan ön test aşamasından sonra deney grubu öğrencileri ile 10 hafta boyunca; Pazartesi ve Çarşamba günleri 60'ar dakika, Orff Schulwerk yaklaşımı ile okul öncesi müzik, hareket ve dans eğitimi verilmiştir. 23 Nisan Bayramı Kutlamaları ve Sınıfın Sene Sonu Gösterisi olarak iki konserde çalışmalarını sahnede sergilemişlerdir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere müzik, hareket ve dans eğitimi verilmemiş, bu öğrenciler okuldaki genel eğitimlerine devam etmişlerdir.

Tüm çalışmaların sonunda, deney-kontrol grupları için son testler uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin işlenmesi sonucunda; Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, bu eğitimin verilmediği okul öncesi 6 yaş grubu çocuklara göre "Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri" sosyal becerilerinin daha fazla geliştikleri saptanmış ve elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Orff-Schulwerk, Okulöncesi, Temel Müzik Eğitimi, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Sosyal Beceri.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Gülin ÖZİSKENDER
Department's Name	FINE ARTS EDUCATION Music Education
Name Of The Supervisor	Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Name of The Thesis	The Influences of Orff Preschool Music Education Approach On The Improvement of Social Skills of Students

[ÖZİSKENDER, Gülin]. [*The Influences of Orff Preschool Music Education Approach On The Improvement of Social Skills of Students*], [Master Thesis], Samsun, [2011].

The aim of this research is to investigate the influences of Orff preschool music education approach on the improvement of social skills of students. The research was done by the permission of Samsun Province National Education Directorate.

40 students which were selected randomly as control and experiment groups from Canik Yavuz Selim Regional Primary Boarding School in the academic year of 2009-2010 made up the search group of this study.

The statistical analysis of the gained data was conducted by using: SPSS programme which was used in "Independent-Samples t Test", "Mann Whitney U Test" and "Wilcoxon Signed Rank Test".

The evaluation of Social Skills (Between the Ages Of 4-6) was used to collect data which was prepared and improved by Avcıoğu (2005). The sub-tests of the evaluation are "The Skills Of Communication Among People, The Skills Of Anger Management and Adaption To The Changes, The Skills of Management of Coequals' Pressure, The Skills Of Oral Expressions, The Skills of Self Control, The Skills Of Creating A Target,

Listenning Skills, The Skills Of Finishing The Projects". The evaluations are applied by the preschool teachers of 40 students before and after the Orff Schulwerk Preschool Music Education Approach.

After the pre-test process, elementary music, movement and dance education based on the Orff Schulwerk Preschool Music Education Approach was applied for 60 minutes, on each Monday and Wednesdays for 10 weeks to the experiment group. The experiment group showed their performance on the 23 of April Children's Festival and at the end of the term on the stage. The elementary music movement and dance education based on the Orff Schulwerk Preschool Music Education Approach was not applied to the control group, they continued their usual courses. After all music lessons, post-tests were applied for the experiment and control group by their own teachers.

Analizing the datum; it was observed that the children which were given the Orff Schulwerk preschool music education approach had improved their "The Skill of Communication Among People, The Skill of Anger Management and Adaption To The Changes, The Skill of Oral Expressions, Creating A Target, The Skill of Finishing The Projects" comparing to the children that didn't take the Orff Schulwerk preschool music education approach. Suggestions were given according to the results.

Keywords: Orff-Schulwerk, Pre-school, Elemanter Music and Movement Education, Social Skills, Basic Music Education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR……..	i
ÖZ……..	ii
ABSTACT…….……..	iv
İÇİNDEKİLER……..……..	vi
TABLOLAR LİSTESİ……..……..……	ix
RESİMLER LİSTESİ ……..……..……	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ……..……	xii
KISALTMALAR LİSTESİ……..……	xiii

I. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU…….……	1
1.2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE……..……	3
1.2.1 Okulöncesi Müzik Eğitimi……..……	3
1.2.1.1 Türkiye'de Okulöncesi Müzik Eğitiminde Mevcut Durum…..….	7
1.2.2 Orff Schulwerk Yaklaşımı ile Müzik Eğitimi ……..……	9
1.2.2.1 *Carl Orff'un Kısa Biyografisi* ..…….	9
1.2.2.2 *Orff Schulwerk*…….	10
1.2.2.3 Orff Schulwerk Eğitimcisi…….	14
1.2.2.4 İdeal Orff Sınıfı…….	15
1.2.2.5 Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi…….……....	18
1.2.2.5.1 Oyun……..……..	21

1.2.2.5.2 Ritim..... 25

1.2.2.5.3 Dans..... 27

1.2.2.5.4 Doğaçlama..... 32

1.2.2.5.5 Konuşma- Dil..... 33

1.2.3 Sosyal Beceriler ve İlişkisel Boyutlar..... 36

1.2.3.*1 Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler*..... 42

1.2.3.2 *Altı Yaşta Sosyal Gelişim ve Sosyal Becerilerin Gelişimi*..... 43

1.2.4 Orff Schulwerk Yaklaşımı ve Sosyalleşme..... 45

1.3 PROBLEM CÜMLESİ..... 50

1. 4 ALT PROBLEMLER..... 50

1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI 51

1.6 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 51

1.7 VARSAYIMLAR..... 52

1.8 SINIRLILIKLAR..... 52

1.9 ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI (TANIMLAR) 52

1.10 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 53

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Çalışma Grubu 59

2.2 Veriler ve Toplanması 60

2.2.1 Veri Toplama Aracı 60

2.2.2 Deneysel İşlem Süreci 61

2. 3 Verilerin Çözümlenmesi..... 64

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3. 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları …… 65

3. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……... 66

3. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları …….. 68

3. 4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……..… 70

3. 5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……..…. 71

3. 6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……..….. 73

3. 7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……..… 75

3. 8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları ……..…. 76

3. 9 Dokuzuncu Alt probleme ilişkin bulgular ve Yorumları ……... 78

IV. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1 SONUÇLAR…….…….. 81

4.2 ÖNERİLER…….…….. 82

KAYNAKLAR……. 85

İNTERNET KAYNAKLARI…… 98

EKLER…….…… 99

EK 1 İZİNLER…….…… 99

EK 2 SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ) ……..……. 102

ÖZGEÇMİŞ…….. 109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. 1 Konu Hatırlama Yöntemleri Yüzdeleri	**24**
1.2 Dansın Öğeleri	**30**
3.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Kişilerarası İletişim Beceri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**65**
3.2 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları	**66**
3.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerilerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**67**
3.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Erişi Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçarı	**67**
3.5 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test *Akran Baskısı İle Başa Çıkma Beceri Puan* Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**69**
3.6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları	**69**
3.7 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Sözel Açıklama Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**70**
3.8 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Sözel Açıklama Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları	**71**
3.9 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Kendini Kontrol Etme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**72**
3.10 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Kendini Kontrol Etme Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları	**72**
3.11 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Amaç Oluşturma Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**73**
3.12 Deney Grubundaki Öğrencilerin Sontest - Öntest Beceri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	**74**
3.13 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Dinleme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları	**75**

3.14 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Dinleme Beceri Puanlarının Öntest Dinleme Beceri Puanlarına Göre İlişkili T-Testi Sonuçları **76**

3.15 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Görevleri Tamamlama Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları **77**

3.16 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Görevleri Tamamlama Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları **77**

3.17 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Sonuçları Kabul Etme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları **78**

3.18 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest - Öntest Beceri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları **79**

RESİMLER LİSTESİ

Resim No	Sayfa No
1.1. Carl Orff ……..	**9**
1.2. Ksilofon ve Metalofonlar ……	**11**
1.3. Glockenspiel ……..	**11**
1.4 Orff Enstitüsü ……..	**11**
1.5. Yaz Kurslarından Bir Ders ……	**11**
1.6. Orff Aletleri ……..	**17**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No **Sayfa No**

1.1 Müzik, Konuşma, Dans Ağacı ……. **34**

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. **:** Aktaran

Ark. **:** Arkadaşları

Ens. **:** Enstitü

No **:** Numara

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

ss. **:** Sayfa Sayısı

t.y. **:** Tarihi Yok

Üni. **:** Üniversitesi

YİBO **:** Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

I. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, kavramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlılar, tanımlar ve ilgili kaynaklara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Birey olarak insan biyopsişik, toplumsal ve kültürel bir varlık olup, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla bir bütündür. İnsan; davranışla doğar, yaşar, ölür; davranışla oluşur, gelişir ve yetkinleşir. İnsan davranışlarıyla eğitir ve eğitilir. İnsan gündelik yaşam bilgisinin ötesinde "gerçeklik ve doğruluk" gereksinimini bilim ile, "yararlılık ve kullanışlılık" gereksinimini teknik ile, "özgün ve güzel" olanı kavrama hayatına alma gereksinimini sanat ile karşılar (Uçan, 2005a: 27).

Sanat özel bir dildir. Bir karşılaşma mekânı, geleceğe yönelik bir araçtır. Sanat çalışmaları, insanlığın temel değerlendirme şekilleri olan sosyal ve duygusal unsurları iletişime sokar. Sanatın sadece kuramsal anlamda kalmaması, gerçekten daha iyi bir dünya yaratmak için önemli bir sosyal katkı sağlayabilmesi açısından, hedeflerinin; gelecek zamanda değil, şimdiki zamanda inşa edilmesi gerekir. Toplumu geliştirmek için, pedagoglar, sanat yolu ile eğitimi geliştirmeli ve yerleştirmelidirler (Palacios, 2007: 19).

Sanat eğitimi insanlara kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da insanların sanatsal davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2005b: 242).

Sanat eğitimi, kendine özgü yöntemleri ve kendi içinde kolları olan bir alandır. Müzik eğitimi ise çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca kollarından biridir. Kişilik gelişiminin büyük ölçüde yedi yaşına kadar tamamlandığı düşünüldüğünde; titiz ve bilinçli bir şekilde verilmesi gereken sanat eğitiminin okul öncesi döneme rastlayan kısmının, önemi ortaya çıkmaktadır.

Müzik eğitimi kendine özgü bir bütün olmakla birlikte yönelik olduğu ana kitle ve ana amaç bakımından "genel, özengen (amatör), ve mesleki (profesyonel)" müzik eğitimi olmak üzere üç ana türe ayrılır. Ancak, ister genel, ister özengen, ister mesleki olsun müzik eğitiminde en önemli aşama 'temel müzik eğitimi' aşamasıdır. Temel müzik eğitimi bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik, ve olgunluk dönemlerinin her birinde geçerli bir kavramdır (Uçan, 2005a: 352).

Çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda eğitim sistemlerine yapılan en acımasız eleştiri "yaratıcılıktan yoksun" oluşudur. Örgün eğitim, yaratıcılığın en önemli boyutu olan "ıraksak düşünme"yi tümüyle inkar eden, geleneksel olarak basmakalıp düşünceyi sürdürüyor görünmektedir. Carl Roger'ın 1972'de belirttiği ve hala geçerliliğini koruyan görüşü bu durumu oldukça açık biçimde ifade etmektedir. "Eğitim bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok, tutucu ve kalıplaşmış bireyler yetiştirmektedir" (Tarman, 2006: 120).

Dünyanın hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde dışa dönük, insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilen ve bu ilişkileri sürdürebilen, kendine güvenen, her türlü olumlu ve olumsuz düşüncesini ifade edebilen; yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneğine sahip, sosyal becerileri gelişmiş bireylere duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu gereksinimden dolayı dünyada sosyal yeterlik, sosyal zekâ ve sosyal beceriler ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Türkiye'de de son yıllarda bu konuda çalışan eğitimcilerimizin sayısı giderek artmaktadır.

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkardığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güveni artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006: 82).

Eğitim, haftalık kırk saat çalışma temposuna giren bireyin, kırk saatin dışında kalan boş zamanlarını kaliteli geçirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Chosky,1986).

Bireyin doğuştan sahip olduğu yaratıcılık, iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği yapma gibi dürtülerini, yaşamımızın her evresinde var olan müzik ile doyurmak, bu özgür ortamı sağlamak müzik eğitiminin amaçlarından biri olmalıdır.

1.2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya derinlik kazandırmak ve kuramsal araştırmayla ilgili alt boyutların dahi iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla araştırmayla ilgili kavramlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

1.2.1 Okulöncesi Müzik Eğitimi

Kodaly, "Eskiden çocuğun müzik eğitimi, doğumundan dokuz ay önce başlamalı diye düşünürdüm. Şimdi aynı düşüncede değilim. Çocukların müzik eğitimi, annenin doğumundan dokuz ay önce başlamalı" demiştir (Kamacıoğlu, 1993: 3).

Formal eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitimi, günümüzde önemi yeni yeni anlaşılan bir süreçtir. Okulöncesi eğitim programının en önemli amacı; çocukların beden, zihin, dil, duygusal, sosyal gelişiminin desteklenmesi için alışkanlık ve davranış kazandırmaktır. Bu alışkanlıklar ve davranışlar etkinlik adı verilen oyunlar yoluyla kazandırılmalıdır (Altaş, 2006: 1).

Müziksel gelişimde erken çocukluk dönemi büyük önem taşır. Özellikle 4 ve 6 yaş arası ses yüksekliklerini algılama dönemidir. Bu süre boyunca sağlanacak zengin bir müziksel çevre, sonraki müziksel yetenek için önemli bir temel oluşturur (Tarman, 2006: 18).

Okulöncesi müzik eğitiminde uyulması gereken temel ilkeleri Kocabaş (2003) şöyle sıralar:

- Bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gitmek
- Müzikten, bilgiye gitmek
- Müziği yaşayışa katmak
- Müzik eğitiminde bütünlüğü sağlamak
- Müzikten yararlanmayı bilmek

- Ses ve çalgı müziğinin el ele yürütülmesi
- Yaratma duygusunun ve yeteneğinin geliştirilmesi
- Çocuğa kendi sesini sevdirmek ve çocuğun sesini eğitmek
- Çocuğun kulağını eğitmek
- Beğeni eğitimi ve sanata yöneltme
- Müzik eğitiminde çevre ile bağlantı kurmak (Kocabaş, 2003:64-66).

Müzik eğitiminin etkili olabilmesi için küçük yaşlarda başlaması gereklidir. Macaristan'da iki yaşın altındaki çocuklarla yapılan çalışmalar, her gün şarkı söyleyen çocukların, konuşma ve müzik yeteneklerinin çevrelerinde müzik olmayan çocuklara oranla çok daha üstün olduğunu göstermiştir. Genel eğitimin küçük yaşta başlamasının önemi bilinmektedir. Müzik eğitimi için bunun önemi daha da büyüktür. Ayrıca yapılan araştırmalar, müziğin temel ders olarak öğretildiği sınıfların, müziği yardımcı ders olarak alan, matematik ve okuma sınıflarına göre daha başarılı olduklarını göstermiştir (Yıldırım, 1995: 25).

Aktif öğrenme ile yapılandırılmış okulöncesi müzik eğitimi çocuğun yaratıcı, özgüvenli, sosyal iletişim becerileri yüksek bir birey olarak yetişmesini sağlayacağı gibi onun kişiliğine estetik zenginlikler katacaktır. Küçük yaşlardan itibaren böyle bir eğitim anlayışıyla yetiştirilen bir çocuk, ileriki toplumsal yaşamı içinde problem çözme becerileri gelişmiş bir yetişkin olacaktır (Bilen, Özevin, Canakay, 2009: 16).

Bir günlük okulöncesi eğitimi programında müzik; serbest zaman etkinliklerinde sanata ait ilgi köşesi içinde müzik köşesi olarak, ana başlıklar içinde de müzik etkinliği olarak yer alır. Müziğin bir günlük eğitim planında yer aldığı zaman dilimi, öğretmen tarafından bilinçli ve verimli kullanıldığında davranış ve alışkanlık kazandırma amacına da ulaşılır.

Okulöncesi eğitiminde müzik etkinliklerinin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların sesler yoluyla algılama yeteneklerini geliştirmek,
- Algıladıkları sesleri çözümlemelerini sağlamak ve bunu yaşayışlarına katmak,
- Çözümledikleri müziği hareket, jest, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını sağlamak.
- Müziksel dinleme yeteneğini işlemek, alışkanlığı geliştirmek, dikkati arttırmak,
- Yaratıcılığını geliştirmek,

- Eleştirici bir beğeni geliştirmek,
- Müzik yoluyla kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, (Ürfioğlu, 1989: 6)
- Müzikle ilgili sözcük dağarcığını geliştirmek, müzik hafızası oluşturmak,
- Çocuğa kendini müzikle ifade etme fırsatını sağlamak. (Morgül, 2006: 68)
- Çocukta müzik sevgisini ve estetik duyarlılığı kazandırmak,
- Ulusal ve evrensel müzik kültürünü tanıtmak,
- Çocuğun dil ve bilişsel, psiko-motor ve sosyal- duygusal alanlardaki gelişimini desteklemek,
- Çocuğu genel müzik eğitiminin bir sonraki basamağı olan ilköğretime hazırlamak (Özçimenli, 2007: 13)
- Müzik aracılığı ile toplum içinde iyi ve duyarlı bir insan olmasını sağlamak.

Beyin araştırmaları konusundaki bütün sonuçlar, çocukların olabildiğince erken yaşta lisan ve şarkıyla insan sesini tanımaları ve çalgı müziğiyle tanışmaları gibi çeşitli işitsel uyarımlarla karşılaşmaları için uğraş vermenin doğruluğunu göstermektedir (Arroyo, 2004: 5).

Temel müzik eğitimi, gerek olgu ve gerekse kavram olarak geçmişten günümüze sürekli bir evrim geçirmiştir. Bu bağlamda özellikle 20. Yüzyılda Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki gibi eğitimcilerin ortaya koydukları yeni, çağdaş anlayış ve yaklaşımlar sayesinde çok büyük bir gelişme göstermiştir. Bu gelişmede Orff'un diğer eğitimcilerden çok ayrı ve ayrıcalıklı bir yeri vardır. Bu yer ve önem onun 'temel müzik eğitimi'nde elementer olanı sezmesi, bulması, ortaya koyması ve eğitimin ilk aşamasını elementerleştirmesinden, elementere indirgemesinden kaynaklanır (Uçan, 2003: 4).

Orff ve Kodaly yaklaşımları arasında pek çok benzerlik vardır; Bedensel hareket her iki yöntemin de ayrılmaz bir parçasıdır. Orff müzik yaratma, Kodaly de müzik okumayı öğretmek için bir araç olarak bedeni kullanır. Orff da, Kodaly de müzikal sözcük dağarcığının gelişmesine önem verirler. Ezgi ile ritim konusunda Kodaly el işaretleriyle, Orff hareketin müzikal ve zihinsel olan kullanımıyla dil gelişimini sağlamayı amaçlar. Dalcroze da yukarıda yazan tüm öğeleri gözetir. İnsanın en yakın ilişkide bulunduğu "kendi bedeni" ile işe başlar. Beden aracılığıyla yaşamak, keşfetmek ve öğrenmek aşamaları eğitim süreci içinde doğal olarak gelişir. Dalcroze ön koşul olan dinleme-fark etme üzerinde durur. Tüm bu çalışmaları, hem çocuklar hem de yetişkinler için verimi

arttırmak amacıyla oyun ortamında yaptırmaya çalışır. Jacquez Dalcroze'un bulduğu ve geliştirdiği "alan-zaman-ağırlığın" keşfedilmesine dayalı kuramından Orff ve Kodaly etkilenmiştir. Kendi eğitim yöntemlerini oluştururken bu noktadan yola çıkarak 'bedensel anlatıma' olan gereksinimi vurgulamışlardır. Jacquez Dalcroze'un öğretisinin temeli olan "beden çalgısının doğal yollarla kullanımı" diğer müzik eğitim yöntemlerine de temel oluşturmuştur. Yöntemlerin en önemli ortak noktalarından biri: Hareket, renk, duygu, dil ve sesle birlikte beş duyunun birlikte gelişimidir. Müziği empoze etmek yerine, çocuğu müziğin kaynağı olarak düşünürler. Müzik eğitiminde "oyun" öğesini kullanırlar (Feyzioğu, 2008: 30).

Günümüzde iç içe geçen yöntem ve tekniklerden söz etmek doğru olacaktır. Orff ve Kodaly'nin birlikte gerçekleştirdiği atölye çalışmalarında, pek çok noktada ortak davrandıkları görülmüştür (Morgül, t.y.: 10-11).

Okulöncesi müzik eğitiminde kullanılmak üzere her sınıfta Ezgili Vurma Çalgıları (Orff Çalgıları) bulundurulması gerekmektedir. Orff çalgıları okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde şu nedenlerden dolayı tercih edilmektedir.

- Akort etme sorunu yoktur.
- Ses çubukları çocuklar tarafından kolaylıkla değiştirilebilir.
- Taşınması oldukça kolaydır.
- Çocuklarda hem ritim duygusunu hem de ezgi kavramını geliştirir.
- Çocuklarda oyun içinde müzik gelişimini sağlar.
- Çocuklarda küçük kas, büyük kas gelişimini sağlar.
- Devinişsel alanda vücudun diğer organları arasındaki uyumu geliştirir.
- Çocuğun çok sesliliği ve çok ritimliliği algılamasını sağlar.
- Birlikte iş yapma zevki ve alışkanlığını sağlar.
- Sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Çocuk bu çalgıları kullanırken hem sesini, hem de çaldığını işiterek hatalarını kolaylıkla düzeltebilir.
- Çocukları yaratıcılığa yöneltir.
- Farklı tınıları algılaması gelişir.
- Eşlik yapma, eşlikli çalma ve söyleme becerileri gelişir.
- Müziği kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Kocabaş, 2003: 62-63).

1.2.1 *Türkiye'de Okulöncesi Müzik Eğitiminde Mevcut Durum*

Yaşadığımız çağın gerekleri ve Türkiye'nin gelişen ve genç nüfusu dikkate alındığında, küçük yaşlardan başlayarak müzik eğitimi alacak bireylerin gelecekte daha hoşgörülü ve başarılı bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacakları unutulmamalıdır (Tarman, 2009: 83).

Müziğin eğitici rolü ve müzik eğitiminde çözüm bekleyen sorunlar, nitelikli eğitim programlarından geçirilmiş müzik eğitimcileri ve bu öğretmenlerin özverili çalışmaları ile mümkündür (Yıldırım, 1995: VI).

Birçok temel yaşam becerisinin kazanılmasında dönüm noktası olan okul öncesi yaşları, çocukların müziksel gelişimi için de kritik bir dönemdir. Okul öncesi kurumları tüm Türkiye'de yaygınlaşmamış ve hizmet verenler arasında da bir standart sağlanamamış olmakla birlikte, mevcut kurumlarda müzik çalışmalarına yer verildiği bilinmektedir. Müzik, okul öncesi aktivitelerinde merkezi, yardımcı, taşıyıcı veya tamamlayıcı roller üstlenmektedir (Kalyoncu, 2006: 121).

Ülkemizde 3-6 yaş çocukları için müzik eğitimcisi yetiştiren bir program mevcut değildir. Okul öncesi eğitimcileri, eğitim fakültelerinde ve meslek yüksek okullarında özel müzik öğrenimine tabi tutulmakta, sınırlı olarak bazı dersler almaktadırlar. Yalnızca iki dönemlik süre içinde aldıkları "Müzik Öğretimi" dersiyle, kendileri müziği yeterince deneyimleyemeyen öğretmen adaylarının 3-6 yaş çocuklarına verdikleri müzik eğitiminin kapasitesinin düşük olacağı görülmektedir.

Eğitim fakültelerinin Müzik Öğretmenliği programında ise okul öncesi müzik eğitimine yönelik, dördüncü sınıfta okutulan "Oyun, Dans, Müzik" ve "Okul Öncesi Müzik Eğitimine Genel Yaklaşımlar" dersleri, alana dair yapılabilecek işlere ışık tutmakla beraber, sürenin kısıtlı olması etkin sonuçlar alınabilmesi için çalışmaların derinleşebilmesine olanak sağlamamaktadır.

Tarman (2009), "Müzik Öğretmenliği Lisans Ve Lisansüstü Programları İçin Yeniden Yapılanma Zorunluluğu Ve Bir Model Önerisi" adlı bildirisinde; Müzik Eğitiminin bölüm haline getirilmesini ve kendi içinde "Genel Müzik Eğitimi Anabilim Dalı", Mesleki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı" ve "Okulöncesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı" şeklinde yeniden

yapılandırılmasının gerekliliklerini ortaya koymuş, mezun olunan anabilim dalına göre, güzel sanatlar lisesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ve okulöncesi kurumlarında verimli çalışmalar yapabilecek alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin yetişebileceğini vurgulamıştır (Tarman, 2009: 83)

Dinçer (1988), ülkemizde tutarlı müzik eğitimi politikalarının izlenmemekte, müzik eğitimi planlama ve uygulamalarının süreklilik ilkesine dayanmamakta ve eğitim alan tüm bireyleri bütüncül olarak kapsamamakta olduğunu belirtmiştir (Kalyoncu, 2003: 3).

Dere (2008), 'Ankara il merkezindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitiminde yaşadıkları sorunların incelenmesi' üzerine bir araştırma yapmış ve ana sınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimiyle ilgili olarak müzik dinlettirme, müzik yapma, müzikli hikâye çalışmaları konularındaki bilgi yetersizliğinin bir sonucu olarak kendilerini yeterli algıladıklarını saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin sadece bildikleri konu olan ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarında uygun uygulamalar yaptıklarını, bilmedikleri konular olan müzik dinlettirme, müzik yapma, müzikli hikâye çalışmaları, şarkı söyleme, ritim çalışmaları, yaratıcı dans çalışmalarında ise uygun uygulamalar yapmadıklarının açıkça görülmekte olduğunu vurgulamıştır (Dere, 2008: 93).

Ülkemizde müzik öğretim yöntemlerinin felsefesi, uygulanış tekniği gibi konularda öğretmenlere kılavuz olabilecek nitelikte yazılmış Türkçe kaynak sayısı oldukça azdır.

Elementer müzik eğitimi çalışmalarının, müzik öğretmenliği programlarında sistematik olarak yer almaması da, yaygınlaşmasını olumsuz olarak etkilemiştir (Uçan, 2003: 5).

Ülkemizde, Orff'un Elementer Müzik, Hareket ve Konuşma Eğitimi'nin üniversite düzeyinde çalışılması, bu anlayışın felsefesinin, ilkelerinin ve pedagojik adımlarının doğru tanınmasına, bilinçli bir şekilde kullanılmasına ve uygun malzemelerin üretilmesine hizmet edeceğinden, gerekli derslerin müzik öğretmeni yetiştirme programlarında da açıkça yer alması Kalyoncu (2008) tarafından önerilmektedir (Kalyoncu 2008: 23).

1.2.2 Orff Yaklaşımı ile Müzik Eğitimi

1.2.2.1 *Carl Orff'un Kısa Biyografisi*

Resim 1.1 Carl Orff:

Alman besteci müzik eğitimcisidir. Subay kökenli, soylu bir aileden gelen Carl Orff, 10 Temmuz 1895 günü, Münih'tedoğmuştur. Annesinin yetenekli bir piyanist olduğu ve Orff'un, müzik sevgisini annesinden aldığı ve küçük yaştan başlayarak tiyatroya da düşkün olduğu belirtilmektedir (http://tr.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff).

Bavyera'nın köklü bir ailesinden gelen sanatçı, ilk parçalarını çocukluk döneminde evdeki kukla tiyatrosu için yazmış, 15 yaşında iken birkaç şarkısı yayımlanmıştır.

Müzik öğrenimini, Münih Müzik Akademisi'nde yapan Orff, Birinci Dünya Savaşı'nda askere alınmış, savaştan sonra Münih, Mannheim ve Darmstadt kentlerinde koropetitör ve orkestra şefi olarak görev yapmıştır. Bu dönemde sahne sanatlarının anlatım olanaklarını tanıyan sanatçı, geleneğe bağlılık ile çağdaş kompozisyon anlayışının karşıtlığını taşıyan ilk eserlerini beğenmeyerek yok etmiştir (Say, 2005: 623).

Orff'un, Ortaçağ ve Rönesans döneminin ilk sahne müziği yapıtlarından esin alarak yarattığı Carmina Burana adlı eseri kendisine büyük ün getirmiştir. 1803'te Münih yakınlarında bir manastırın kütüphanesinde bulunan 200 kadar şarkı ve şiir, Carmina Burana'ya kaynaklık etmiştir (http://tr.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff).

1925'te bestelediği *Feuerfarbene* (Ateş Renkli) adını taşıyan opera, bale ve orkestra için *Prelude* gibi eserlerini, 1927'de çembalo ve üflemeliler için *Concertino* izlemiş, ancak besteci Münih'te Heinrich'ten etkilenerek bütünüyle müzik eğitimciliğine yönelmiştir. Orff, yeni eğitsel arayışlar sonucunda vurmalı ve melodik vurmalı çalgılara ağırlık veren Schulwerk (1930-1935) başlıklı eğitsel alıştırmalar yöntemini geliştirmiştir (Say, 2005: 624).

Carl Orff, müzik eğitiminin, kişiliğin gelişimini güçlü biçimde etkilediğini, bu etkiyi belirleyenin ise literatürün seçimi ve uygulamanın özelliği olduğunu belirtir (Akt.Jungmair, 2003a: 18-26).

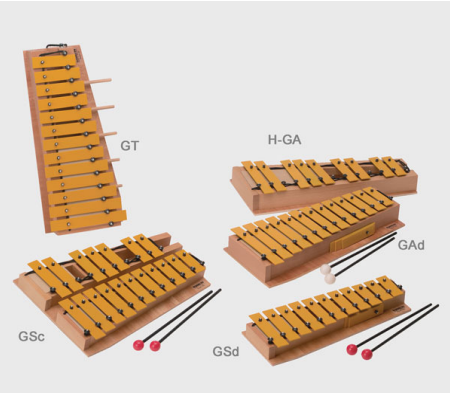
1.2.2.2 *Orff Schulwerk*

Günümüzde dünya çapında yaygınlaşmış olan müzik pedagojisi anlayışı Orff-Schulwerk fikri; yirminci yüzyılın, yirmili yıllarında Münih'te oluşmuştur. Mary Wigman'ın ifade dansı ve Curt Sachs'ın Avrupa dışı müziklerle ilgili yaptığı araştırmalarından etkilenerek, 1924 yılında Dorothee Günther ve Carl Orff tarafından kurulmuş olan "Günther Schule (Jimnastik ve Dans Okulu)"nda müzik ve dans eğitiminde yeni yollar denenmeye başlanmıştır (Kugler, 2010: 6).

Genel anlamıyla Orff Schulwerk, besteci Carl Orff (1895-1982) ve dansçı Gunild Keetmen tarafından geliştirilmiş müzik, hareket, konuşma/söz unsurlarını bütünleştiren bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Gürgen, 2006: 3). Bu yaklaşım, 1948 yılında bir dizi radyo yayınıyla ismini duyurmuş, iki temel gelişmeyle, geniş bir eğitimci kitlesi tarafından kabul görmüştür.

Birinci temel gelişme, Orff'un programlarında yaptığı çalışmaları bir araya getirerek, "Çocuklar İçin Müzik" (Music für Kinder) adlı 5 ciltlik bir kitap serisinin yayımlanmasıdır. Bu kitap serisi değişik dillere çevrilerek 5 kıtaya yayılmış ve son yüzyılın önemli pedagojik yaklaşımlarından birisi olmuştur. Bu kitaplar temel olarak, çocuklarla ritmik ve melodik eğitim üzerine yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Bölümler arasında konuşma alıştırmaları, şarkılar, tekerlemeler, oyun parçaları ve dramatizasyon önerileri yer almaktadır. Bu materyallerin temel amacı eğitimde notalara sadık kalarak tekrarlar yapmak yerine çalışmaları değişikliklerle süslemek ve canlandırmalarla aktif katılımı sağlamaktır (Erol, 2006a: 17). İkincisi "Stüdyo 49" çalgı fabrikasında ksilofon ve glockenspiel (küçük çan) üretimidir.

Resim 1.2 Ksilofon ve Metalofonlar **Resim 1.3 Glockenspiel**



1961 yılında bu alanda eğitimci yetiştirmek ve akademik çalışmaların sürdürülmesi amacıyla Salzburg'da, Mozarteum Üniversitesi bünyesinde kurulan Orff Enstitüsü'nde akademik eğitimin yanında çeşitli uluslararası seminer ve kurslar düzenlenmektedir.

Resim 1.4 Orff Enstitüsü **Resim 1.5 Yaz Kurslarından Bir Ders**

Carl Orff'un müzik anlayışı eski Yunan'daki müzik anlayışını yeniden canlandırır. Eski Yunan'da "musike" terimi ile 'şarkı söylemek','şarkı söyleyip dans etmek' ve 'kitharis çalmak' anlatılırdı. Eski çağda şiir, müzik ve dans birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları için salt müziği anlatan bir kavram yoktu. Orff; ritmin birleştirdiği dil, müzik ve hareketi insanın başlangıçtaki ifade biçimi olarak görür (Schumacher, 2003: 4).

Orff-Schulwerk terimi Türkçe'ye ilk kez Zuckmayer tarafından, "Öğretici Eser" olarak çevrilmiştir (Uçan, 2003). Daha sonraları "Okul Çalışmaları", "Okul Çalışmalığı", "Orff Okul Öğretisi", "Orff Metodu", "Orff Yaklaşımı" gibi isimlerle de anılmıştır. Tüm bu

adlandırmalar taşıdıkları bakış açısı, içerik ve açıklamaları ile Orff Schulwerk kavramını değişik yönleri ile tarif edebilmektedir.

Orff-Schulwerk yaklaşımının "kuramı" ya da "kuramları", zaman içinde farklı sanatçıların, pedagogların ve öğretmenlerin Orff tarafından başlatılan üretken bir fikrin üzerine yaptıkları çalışmaların sonucudur. Yetenekli, sezgileri güçlü bir öğretmen de olan sanatçı Carl Orff, Orff-Schulwerk'i yarattı. Ancak Orff bir eğitim kuramcısı veya yöntem uzmanı değildi. Orff-Schulwerk hiçbir zaman belirli bir standartta veya belli bir yaş grubuna bağlı yönelik bir eğitim programı olmadığı için zaman sınavında ayakta kalmış, ucu açık bir modeldir (Haselbach, 1993: 10).

Schulwerk'in yaşam gücündeki sır, onlarca yıl boyunca insanlığın müzik hallerinin antropolojik köklerine belli bir ilgiyi sürdürecek değişim ve gelişim olanağı bulmasında yatar. Bu bünye açıklığı farklı kültürlerde farklı yorumlara izin verir, ama Orff-Schulwerk'in kesin olarak tanımlanmasını zorlaştırır. Bu bir yöntem değil, daha ziyade pek çok şekilde gerçekleştirilmesi olanaklı bir dizi temel ilkeleri ve ölçütleriyle metodolojik bir yaklaşımdır (Sangiorgio, 2009: 7).

Carl Orff, deneyimlerinin kendisine anti-müzikal bir çocuğun çok nadir olduğunu ve neredeyse tüm çocukların bir noktada ulaşılabilir ve eğitilebilir olduğunu öğrettiğini vurgular ve ekler: "*İnsan kendi özünden uzaklaşırsa manevi erozyona maruz kalır ve böylece dengesi bozulur. O halde ilkokuldaki elementer müziğin yardımcı bir konu olarak düzenlenmemesi gerekliliği üzerinde durulmalı. Bu yalnız müzik eğitimi için bir sorun değildir; ardından gelebilir ama olmak zorunda değildir. Daha çok tüm kişiliği geliştirmekle ilgili bir sorundur. Bu, olağan müzik eğitimi programında bulunan sözde müzik ve şarkı söyleme derslerinin hedeflerine açık farkla üstün gelir."* (Orff, 2008: 6).

Orff'un elementer müzik düşüncesi, Orff Schulwerk'teki müzik fikri, başlangıçtan itibaren Avrupa'daki müzik anlayışının gelişimi üzerine kurulmuş ve müzik tarihi boyunca kaybolmuş olan üç önemli performans unsurunu tekrar ortaya çıkarmıştır: Hareket, perküsyon ve doğaçlama; müziğin dansla bağlantısı, perküsyon çalgılarının iyileştirilmesi ve doğaçlama, yani belli bir yapı çerçevesinde müziği düzenli veya spontane süreçlerde düzenleme olanağıdır (Orff Schulwerk Informationen 69, 2003: 8).

Orff Schulwerk insanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılması"nı esas alır. İnsanın/çocuğun "bütün boyutlarının kullanılması": bedenselliğin, hareketten müziğe, hareketten dansa, dile, önce görüntü diline, düş gücüne varan sanatsal gücün açığa çıkarılması; insanın teknik ve sanatsal yetkinliğinin sistematik yapısıyla, aynı şekilde aklı ve ruhuyla, "kafa, yürek ve el" birliğiyle, duyularının çoğunluğuyla, bütün boyutlarıyla kapsanmasıdır (Jungmair, 2003a: 18-26).

Temelinde Orff'un elementer müzik anlayışını ve bu bağlamda müzik eğitimine yaklaşımını gösteren Orff-Schulwerk kültürler arasındaki müzik alışverişinin bir sonucudur (Rösing, 1998: 290). Orff, Mary Wigman'ın perküsif tınıları dans hareketiyle birleştiren dans sanatından, müzik araştırmacısı Curt Sachs'ın etno müzikoloji bilgisinden, plaklarda duyduğu oryantal müzikten, Endonezya ve Kara Afrika müziklerinden ve Avrupa'nın tanımadığı vurmalı çalgılarla kendi yaptığı deneysel çalışmalardan etkilenmiştir (Kugler, 2000: 173).

Bireylerin kendi müzik kültüründen konuların ders materyali olarak ele alınması ve sosyal davranış biçimi boyutu, bunların, herkesin anlayacağı şekilde ve eğer o kültürde yeri varsa, şarkı söylemek, ses oluşturmak, el çırpmak, dans etmek, biçiminde dışa vuran edimlerle ifade edilmek üzere, benzetme yoluyla detaylarıyla uyarlanması önemlidir.

Sangiorgio (2009), Schulwerk'teki insan olma vizyonunun en geçerli ilkelerini şöyle formüle edilebileceğini belirtir:

- İnsan, parçaların toplamından daha fazladır. Her birey, beden, ruh, ve zihnin ayrılmaz bir bütünü olarak kabul edilmelidir. Orff-Schulwerk'in müzik eğitimine yaklaşımı bütünsel olarak tanımlanabilir.
- İnsan her şeyden önce, sosyal bir varlıktır. Bireyler arasındaki ilişkiler sayesinde yaşar ve büyür.
- İnsan kendi bilincindedir. Her insan değişim için, kendi kendine karar vermek için ve seçenekler arasından tercih yapmak için özgür ve kendinden sorumludur.
- İnsan yaratıcıdır. Herkes keşfedebilir ve kendi yaratıcı potansiyelini geliştirebilir (Sangiorgio, 2009: 8).

Hem Orff uygulamaları hem de Batı Afrika kültürü herkesin doğuştan müzikal olduğu varsayımından yola çıkar. Her çocuk müzik yapabilir veya yaratabilir, eğitimciler bunun için çocuklara fırsat vermelidir (Goodkin, 2006b: 7).

1.2.2.3 *Orff Schulwerk Eğitimcisi*

Orff; çocukların bedenlerini genel olarak nasıl kullandıkları ve kendilerini, hareketle, sesle, mimik ve jestle doğal olarak nasıl ifade ettikleri konularında ifadenin ilkel biçimlerini defalarca gözlemleme olanağına sahip olmuştu. Günümüzde öğretmenler çoğunlukla bu durumu yaşamıyorlar. Medya, moda, akımlar ve çağdaş klişeler bugünün çocuğunu belirliyor. Burada, çocukların antropolojik ve sosyokültürel koşullarına uygun temaların bulunması kuralı her zaman geçerlidir. Bunlar bir süreci başlatan ve etkinliği motive eden temalardır (Nykrin, 2005: 7).

Schulwerk yaklaşımında amaç, yaratıcılık dolu bir müzik dersi için öğretmenlerin elinin altındaki materyallerin içinden, çocukların beceri düzeylerine uygun olanları seçip, çeşitlendirip sunum oluşturulacak müzik parçası ve dans haline getirebilecekleri bir çalgı kutusu bulundurmaktır (Kugler, 2010: 6).

Haselbach (2007), müzik ve dans eğitimi alanında eğitimcilerin “ifade etme” ve ifade ile ilişkili şu konularda görevleri olduğuna dikkat çeker:

- Güven veren bir ortam yaratmak,
- Çok yönlü uyarma ve esin sunmak,
- Bütün ifade biçimlerine yönelik kabul ve saygı,
- Gerekli teknikleri vermek ve geliştirmek,
- Ölçülü bir yardım yoluyla yaratıda hep daha büyük farklılıklara yöneltmek,
- Yansıtma üzerinde çalışmayı özendirmek ve yol göstermek.

Haselbach (2007) görevler sayesinde bir yandan sosyal grupların içindeki iletişimin gelişmesine yardımcı olan, diğer taraftan bireyin yaratıcı kişiliğinin gelişmesini teşvik eden ve ifadeyi insan yaşamının vazgeçilmez bir boyutu olarak deneyimleme imkanı tanıyan bedensel- duygusal – bilişsel öğrenme süreçlerinin desteklenebileceğini vurgular (Haselbach, 2007: 10).

Orff-Schulwerk'i otantik olarak uygulayabilmek belli pedagoji ve içerik yönergelerini göz önünde tutmayı gerektirir. Bu konuda eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır:

- Süreç ağırlıklı çıkış noktaları ile başlamak
- Öğrenmeyi grup içinde interaktif bir süreç olarak ortaya koymak.
- Hareket, konuşma, şarkı söyleme ve enstrüman çalmayı olabildiğince sürece dahil etme; yani birinden diğerinin doğmasını sağlamak ve aktiviteleri toparlayıcı sunum projelerine ulaşmak.
- Yapı taşı düzenini ve model prensibini tercih etme; yani küçük ve çözümü kestirilebilir yaratma birimleri sayesinde bir yandan kendi üretimini oluşturmaya karşı zorlanma ve korkuları azaltmak, diğer yandan dünyaca kabul gören müzikal sunum prensiplerini güncellemek (Kugler, 2010: 7).

Nykrin (1994), Carl Orff`un müzik, devinim ve dili bir bütün olarak ele alan eğitim anlayışının "Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi" olarak nitelendirildiğini belirtir. Yine, ilgili literatürde daha genel bir bakışla "Elementer Müzik Eğitimi" kavramı da tercih edilmekte olduğunu, Orff'un eğitim tasarımı yaygın olarak salt müzik ve hareket sözcüklerini içerecek şekilde formüle edilmesine rağmen, dil/konuşma öğesini de kapsadığını vurgular. Bundan dolayı, yazar tarafından daha kapsayıcı olması amacıyla "Elementer Müzik", "Hareket ve Konuşma Eğitimi" kavramı da önerilmekte ve ilgili yazılarında kullanılmaktadır (Akt. Uçan, 2003: 3).

I.2.2.4 *İdeal Orff Sınıfı*

Goudkin (2006a), Orff-Schulwerk'in ihtiyacı olan dört şeyin; beden, ses, zihin ve bir grup insan olduğunu vurgular. Orff uygulaması'nın herhangi bir yerde ve zamanda gerçekleşebileceğini; Orff yaklaşımının, insanoğlunun yaratım fırsatlarına ve sosyal kaynaşmaya duyduğu gereksinimin güçlülüğünün, en elverişsiz koşullarda bile ortaya çıkabileceğini belirtir (Goudkin, 2006a: 14).

Nitelikli Bir Orff-Schulwerk Müzik Programının Gerekli Koşulları:

ZAMAN:
40 dakika ders süresi
Her sınıfla haftada 2 kere çalışma
Okuldaki bütün yaş grupları ile çalışmayı sürdürebilme

MEKAN:
Rahatlıkla hareket edilebilecek ve daire oluşturulabilecek büyüklükte bir mekan
Enstrümanların depolanmış olarak saklanabileceği veya yerde çalınmaya hazır olarak tutulabileceği bir oda (hareket alanını engellemeyecek şekilde)
Uygun akustik
Hareket çalışması için ahşap zeminli bir mekan
Diğer sınıfları rahatsız etmeden davul çalmaya izin veren ses yalıtımı ve yeterli mahremiyet

SINIF MEVCUDU:
Oyun ve danslarda grup enerjisi en az on kişiyle sağlanır. Ayrıca flüt ve orff enstrümanları çalışması için bu sayı idealdir.
Kişisel doğaçlama veya solo çalabilmek için en fazla 18 kişi olmalıdır. Bu sayı bazı oyunlara, halk danslarına ve bunlara bağlı etkinliklere de uygundur.
Orff sınıfındaki etkinlikler on iki- on beş kişi ile ideal hareket ortamında yapılır.
Grubun büyüklüğü öncelikle mekana uygun olmalıdır.

DONANIM:
Bir set temel orff enstrümanı-ideal olanı, sınıftaki her çocuğa bir enstrüman.
Ses, flüt ve vurmalı çalgılar ile desteklenme durumunda her üç çocuğun ikisine bir enstrüman kabul edilebilir.
Çocuk başına bir soprana flüt
Çeşitli vurmalı çalgılar;
En azından her çocuk için bir adet.
Örnekleri ve halk dansı kayıtlarını dinletebileceğiniz bir ses düzeni
Piyano tavsiye edilir, ama şart değil.

DESTEK
Bütün ekstra ödenekleriyle sınıf öğretmenleriyle aynı seviyede maaş
Sınıf öğretmenlerininki ile aynı planlama zamanı
Gösteriler sırasında veli, öğretmen ve/veya okul idaresinin desteği

Orff eğitimlerine sürekli katılım imkanı- workshoplar, konferanslar, yaz kursları (Goudkin, 2006a: 14).

Ömeroğlu ve arkadaşları, okul öncesi kurumlarındaki müzik sınıfında bulundurulması gereken müzik aletlerini şöyle sıralarlar:

Resim 1.6 Orff Aletleri

- Ritim çubuğu,
- Çelik Üçgen,
- Davul,
- Tef,
- Çıngırak,
- Zil,
- Kastaniyet,
- Darbuka,
- Tır Tır,
- Çan,
- Marakas,
- Mızıka,
- Metalofon vb.(Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, 2006: 32).

Carl Orff, Kaerl Maendler ve Klaus Becker'in ortak çalışması sonucu geliştirilen, önceden bir bilgiye sahip olmadan her yaşta ve yetenekte insanın kolaylıkla çalabileceği ve doğaçlama yapmaya oldukça elverişli çalgılardır. Çeşitli büyüklükte ve farklı sesli davullar, büyük ziller, zilli tefler, ksilofonlar, metalofonlar ve glockenspieller, blokflütler, basit yaylı ve telli çalgılar sürekli geliştirilmekte olan bu ses gövdesinin temel parçalarını oluşturmaktadır. Bu çalgılar, tek başına çalınmaktan öte birlikte müzik yapmaya uygundurlar (Jungmair, 2002: 5).

Tüm bu aletler müzik sınıfında bulunamayabilir. Müzik sınıfında veya sınıfların donanımında CD çalar, kamera, DVD oynatıcı ve projeksiyonun olması öğretmenlere teknolojiden yararlanma fırsatı tanır. Dersi kamera ile kayda alıp, tekrar izlemek öğretmenin kendini geliştirmesi açısından çok faydalı olacağı gibi, çocukların da kendilerini değerlendirmeleri ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

I.2.2.5 *Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi*

Latincedeki elementarius kelimesinin anlamı şudur: Elementlere ait olan, ilkel, temel, temel ilkeleri konu edinen.

Elementer müzik denince, antropolojik gerekçeli, sanatsal agojik (=yaşı olmayan, pedagojik=çocuklarla, androgojik=yetişkinlerle, geragojik=yaşlılarla) etkin ve yaratıcı bir müzik konsepti anlaşılır. İçeriğin bel kemiğini müzik, dil ve hareketin birlikteliği oluşturur. Elementer müzik insanın yaşına veya özel yeteneklerine veya engellerine bağlı değildir (Cubasch, 2003: 8).

"Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi", elementer sözcüğünün de işaret ettiği gibi, en ilk ve temel müziksel davranışların kazandırılmasıyla ilgilenmektedir. Bu anlayışının ortaya çıktığı dönemdeki Avrupa eğitim uygulamalarını etkilemiş olan Reform Pedagojisi, çocuğu merkeze alan, teorik bilgi vermek yerine kendi deneyimleriyle öğrenmeyi öne çıkaran, insanın bütüncül eğitimine, genel ve ahlaki biçimlenmesine önem veren bir eğitimi savunuyordu (Kalyoncu, 2003: 2).

Elementer müzik alıştırmaları da bir yandan bütünlük ilkesinde insanın genel eğitimine hizmet etmekte; diğer yandan da mutlak bir müzik öğretimi olarak değil, en temel müziksel deneyimlerin kazandırıldığı, esas müzik dersinin ön şartlarının oluşturulup müziğe giden yolun açıldığı bir süreç olarak anlaşılmaktadır (Orff, 1931: 32). Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi'nde teoriden yola çıkmak yerine, aktivite merkeze alınmaktadır: Müzik eğitimi, devinimden ve onunla ortak kökleri olan ritimden hareketle yapılandırılmalıdır (Kalyoncu, 2005a: 88).

Bu eğitim anlayışına göre, konuşma, devinme, şarkı söyleme ve dans, çocuklarda birbirlerinden çok keskin çizgilerle ayrılmış eylemler değildir. Orff, bu davranış biçimlerini birbirleriyle iç içe geçmiş olarak elementer müzik kavramında toplamaktadır: "*Elementer, Latince elementarius, <öğelere ait, öğesel, ilk-el, başlangıçta olan> demektir. O zaman elementer müzik nedir? Elementer müzik hiçbir zaman sadece müzik değildir; hareket, dans ve dil ile birliktedir. Bu müziğe dinleyici olunmaz, onun bizzat yapılması gerekir. O, zihni kurguya dayanmaz, büyük formlara ve mimariye sahip değildir. (…) Elementer müzik tabanda, doğal ve bedenseldir, herkes tarafından öğrenilebilir, tecrübe edilebilir ve çocuğa göredir*" (Akt. Gersdorf, 1997: 53). Bu süreçte

öğrenenin gelişim ihtiyaçları gözetilmekte, kendi deneyimleriyle öğrendiğinden ve sorumluluk üstlendiğinden aktif olarak merkeze alınmakta, oyun, doğaçlama gibi yöntemlerle yaratıcılığı teşvik edilmekte, çeşitli sosyal formların kullanılmasıyla da birlikte çalışma alışkanlıkları kazandırılmaktadır (Akt. Kalyoncu, 2006a: 90).

Elementer müzik saftır, büyük formlar ve büyük mimari yapılar kullanmaz, küçük ardışık formları, ostinato ve rondo kullanır (Özevin, 2010: 8).

> (…) Orff yöntemi sırasıyla, ritimleme, ezgileme, biçimleme ve dizileme aşamalarından oluşmaktadır. Çocuklar küçük yaşta genellikle çalgıları vurma davranışıyla çaldıkları için ilk kullandıkları çalgılar vurmalı çalgılar olmaktadır. Önce ritimleme ve ezgileme kavramlarını öğrenirler, daha sonra biçimleme ve dizileme aşamalarına geçerler.
>
> Ritimleme aşamasında;
>
> Ritimli konuşma kalıplarını oluşturma,
> Oluşturulan kalıbı söyleme,
> Konuşma kalıplarını sabit seslere aktararak müzik diline dönüştürme,
> Bu kalıpları sabit seslerle söylerken, düzenli vuruş yapabilme,
> Ritimli konuşma kalıplarını notalama, vb.
>
> Ezgileme aşamasında;
>
> Ezgilemeye sol-mi sesleriyle başlama ve sol-mi seslerini başlangıç noktası olarak alma (Avrupa'da sol-mi çocukların ilk doğal ses aralığı olarak kabul edilmektedir.)
> Ezgilemede "sol-mi" ye "re-do"yu ekleme,
> Bir pedal sesi eşlik olarak kullanma,
> Oluşturulan motiflerden ezgisel bir cümle oluşturma vb.
>
> Dizileme aşamasında;
>
> Sol-mi aralığından başlayarak, ses aralığı genişletilip yedi sekiz perdeli ses genişliğine ulaşılır (Andırıcı, 2006: 50).

Orff-Schulwerk'i izleyen müzik eğitiminde, müzik deneyimi planlı olarak geliştirilir. Müzik ne birlikte öğrenme yöntemiyle ne de sadece pasif edinilen bilgi biçiminde öğrenilir,

aksine giderek artan karmaşıklıktaki bir planın aktif olarak kazanımı gerekir (Nykrin, 2005: 7).

Schumacher (2003), elementer müzik tanımlamasında, bu müziğin sosyal pedagoji ve entegrasyon pedagojisi alanlarında, iyileştirme amacıyla kullanımına olanak sağlayan temel nedenleri şöyle sıralar:

- Elementer müzik hiçbir zaman sadece müzik değildir, hareketle, dansla ve lisanla birliktedir.
- Elementer müzik insanın kendi uygulaması gereken müziktir.
- Elementer müzikte insan sadece dinleyici değildir, bu müziğe yaparak katılır.
- Elementer müzik, akıl öncesidir, büyük biçimleri bilmez, dünyevi, doğal, bedenseldir, herkesin öğrenip yaşayabileceği bir müziktir. Çocuğa göredir.

Sökezoğlu (2010), Orff Schulwerk'i kısaca şöyle tanımlamaktadır: Çocuğun temel müzik eğitiminde ilk önce nota öğretimiyle yola çıkmayan, çocuğu hareketlerinde özgür bırakan ve sınırlandırmayan, çocukların müzik yönünde gelişmelerini en iyi biçimde sağlamaya çalışan, sürekli çağa uygun olarak geliştirilen ve her kültüre uyarlanabilen bir eğitim yaklaşımı olarak hala güncelliğini korumakta ve dünyada birçok müzik eğitimcisi tarafından kullanılmaktadır (Sökezoğlu, 2010: 56).

Orff çalışmalarının içeriğinde, bedenin hareketlerle hazırlanmasından konuşmaların kullanılmasına, konuşmaların ritimlendirilmesinden bu ritimlerin müzik haline gelmesine ve bütün bu araçların bir dizi yaratıcı sürecin sonucunda oluşan sunumuna (paylaşım) kadar gelişen her aşamasında vazgeçilmez olan en önemli şey "oyun"dur (Erol, 2006a: 17).

Orff Yaklaşımının anlamını Carl Orff (1932) şöyle ifade etmiştir "Çocuğun müziğe yönlendirilmesi müzik dersinde başlamaz, yaklaşımın çıkış noktası oyun saatidir. Müziğe yaklaşmaya çalışılmaz müzik kendiliğinden ortaya çıkmalıdır. Önemli olan çocuğun içinden gelerek oynamasını sağlamak ve bunu engelleyen her şeyi ortamdan uzak tutmaktır (Jungmair, 2003: 2).

Orff Schulwerk Yaklaşımı ile temel müzik eğitimi esas olarak *insan* odaklı, *devinim* temelli, *ses* özellikli, *dil* araçlı ve bir yönüyle *dans* görünümlü *doğaçlama* ekseni üzerine

oturur (Uçan, 2005a: 356). Bu bağlamda, Orff'un elementer müzik ve hareket eğitimini oluşturan; oyun, ritim, dans, doğaçlama ve konuşma dil öğelerini açıklamak yerinde olacaktır.

1.2.2.5.1 Oyun

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Hollandalı tarihçi Johan Huizinga *Homo Ludens* adlı incelemesiyle önemli bir ikiliğin dengesini bozmuş, insan kültürüne yeni bir boyut getirmiştir. *Homo Faber* (=yapımcı insan), *Homo Sapiens* (=düşünür insan) ikilisinin karşısına üçüncü bir insan, *Homo Ludens'* i (=oyuncu insan) çıkarmıştır. Huizinga, Batı Uygarlığında çağcıl bilimin ve felsefenin getirdiği önemli bir ikiliği değiştirmiştir. İş, ritiüel, din, önemli tarih olayları gibisinden önemli sonuç doğurucuların önceliği karşısında, oyunun bundan sonra gelen, bunların önemsiz bir uygulaması olduğu görüşünü değiştirmiştir. Yaygın inanca göre iş ve oyun, ayrı kavramlar iken, Huizinga bunun tersini kanıtlamıştır (And, 2003: 27).

Huizinga'nın oyun ile ilgili sıralamış olduğu nitelikler incelendiğinde şu sonuçlara varılabilir: Oyun, özgür bir eylemdir, bilinçli olarak günlük yaşamın dışında kalır, ciddi bir iş olarak benimsenmemekle birlikte, oyuncu yoğun olarak ve tümüyle kendini oyuna verir. Bu eylemde maddi bir kazanç, bir kar, bir çıkar, beklenmez. Oluşumu, kendi zaman ve yer sınırlaması, saptanmış kuralları ve düzeni içindedir. Çoğunlukla dış dünyadan kendilerini kılık değiştirme ve başka yollarla ayırır ve oyuncuları, aralarında gizli bağlarla birleştirir, toplumsal öbekleşmeyi kolaylaştırır. Çocuk, oynarken gerçeğin dışında olduğunun bilincindedir (And, 2003: 28).

Aral ve diğerlerine göre (2001) en geniş anlamıyla oyun; belli amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak tanımlanır. Oyun, özgürce ve kendiliğinden yapılan haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğun gelişimini destekleyen ve eğlendiren, yorgunluk ve sıkıntılardan kurtarabilen etkinliklerdir (Aral, Gürsoy, Köksal, 2001: 8).

Lazarus, oyunu "kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite", Montaigne ise, "çocukların en gerçek uğraşları" olarak tanımlamıştır (Akt.

Özdoğan, 2004: 101). Tamer'e göre (1982) oyun, çocukların fiziksel ve zihinsel yeteneklerini kullanarak sosyal uyum ve duygusal olgunluğunu geliştirmek amacıyla yaptırılır. Oyun gerçek hayattan farklı ortamda yapılır, sonunda maddi bir çıkar sağlanmaz, kendine özgü belli kurallara sahiptir, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde sürer. Oyunda gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturulur ve katılanların tümünü etkisi altına alan eğlenceli bir etkinliktir (Akt. Akandere, 2004: 1).

Oyun, çocuğun duyduklarını ve gördüklerini sınadığı, denediği ve pekiştirdiği bir deneydir. Aynı zamanda oyun, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır (Aral ve ark., 2001: 8). Çocukların en büyük gereksinimleri oyun oynamaktır. Çocuğun hareket ihtiyacını yaratılışına en uygun şekilde oyun karşılar. Oyunlar sayesinde çocuk ilerdeki toplumsal yaşantısına hazırlanır. Oyun sırasında çevresindeki arkadaşlarının farklı yönlerini tanır. Oyun, çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmelerine katkıda bulunur (Örs, Taner, 1952: 4-5).

Çocuklar, oyunu kazanmak için farklı seçenekler denemek, çeşitli teşebbüslerde bulunmak zorundadırlar. Bu özelliği ile oyun, pasifleri aktifleştirir, korkakları cesaretlendirir (Hazar, 1997: 15-16). Hemen hemen bütün oyunlarda çocuğun sosyal gelişimine etkili olabilecek davranışlar vardır. Oyunun yöneticisi, uygun zamanlarda ya da oyun sonunda çok kısa konuşmalar yaparak çocukları ortak bir çatı altında toplamayı becerebilmelidir (Sel, 2000: 14).

Çocuklar oyun oynarlarken becerilerini geliştirdiği gibi; aynı zamanda pek çok şeyi öğrenir, çevrelerini tanır ve insan ilişkileri bakımından denemeler yaparlar (Akt. Gülay, 2008: 20). Freud'a göre oyun, çocuğun sosyal olgunlaşmasında öz benliğini bulmasında yardımcı olabilir. Korkularını engeller ve sosyal çatışmasının üstesinden gelebilmesini sağlar (Ellialtıoğlu, 2005: 25).

Oyun sınıflamalarının içinde en çok kullanılanlarından biri, Piaget'in (1962) oyun sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre, üç oyun yapı türü ortaya konmuştur: Alıştırma oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar. Alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar, çocukluğun ilk 5-6 yılında, kurallı oyunlar ise özellikle orta çocukluktan başlayarak ergenliğe kadar sıklıkla görülmektedir (Çok, Artar, Şener, 1997: 3).

Lieberman; oyunun fiziksel, sosyal, kavramsal, istek ve keyif gibi 5 temel özellikten oluştuğunu öne sürer:

- *Fiziksellik* : Kişinin oyundaki motor hareketlerinin ve koordinasyonunun durumudur.
- *Sosyallik* : Bireyin, oyunda yardımlaşma, paylaşma, sürükleyicilik ve diğer insanlara gösterdiği yakınlık gibi, oyun arkadaşları ile kurduğu ilişkilerin tümüdür.
- *Kavramsallık* : Oyuna katılanların beceri ve kabiliyetlerine yöneliktir. Yani, oyuncunun oyundaki farklı karakterdeki rolleri üstlenmesi, oyun taktiği üretmesi ya da geleneksel oyun usulünü kullanıp kullanmamasıdır.
- *İsteklilik* : Oyuna katılımdaki isteklilik ve arzudur.
- *Keyiflilik* : Oyunda şaka, kızgınlık ve değişik hareket tarzlarına girmesi, oyundan zevk almasıdır (Akt. Barnett, 1991: 51).

Sutton, Ford (1933), Liebermann, Wallach, Kogan (1965) ve Smilansky (1968) yaptıkları çalışmalarda; oyun oynayarak yetişen çocukların, oynamadan yetişen çocuklara göre, sosyal yönden daha aktif, yaratma güçlerinin daha fazla, kelime hazinelerinin daha zengin, konuşmalarının daha düzgün olduğunu kanıtlamışlardır (Saracho, 1998: 265).

Martin ve Waltman-Greenwood (2000), kendi çocukluğundaki çocuklar ile şimdiki çocuklar arasındaki en üzücü farklardan birinin, şimdiki çocukların çok küçük yaşta daha fazla krizle karşı karşıya kalması olduğuna dikkat çekerler. Çocuklar artık, binlerce kilometre uzakta olan bir savaşı televizyonda izleyebiliyorlar, şiddet, zorbalık gibi anti-sosyal davranışlarla ilgili kitaplar okuyor, filmler seyrediyor, resimler görüyorlar. En kötüsü birçoğu anti-sosyal davranışlara maruz kalıyorlar ve tanıklık ediyorlar (Akt. Gülay, 2008: 25)

Günümüzde de çocukların televizyon, bilgisayar gibi teknolojinin sağladığı fırsatlarla sosyalleşmenin dışına doğru sürüklendiğini görmekteyiz. Bu anti-sosyal süreci yavaşlatmaya yardımcı olmak ve çocuklarımızı çevresindekilerle etkileşim içine sokmak öğretmenlerin eğitimde kullandıkları taktiklerle mümkün olabilir (Gülay, 2008: 7).

İşte bu bağlamda içinde yaşadığımız çağda, oyunla çocuğun var olan enerjisini olumlu yönde kullanmasını sağlamak eğitimcilerin görevidir.

Oyun, çocuğun enerji ve ilgisini kapsayan eğitsel bir ortam yaratır. Çocukta, ben yerine biz duygusu oyunla gelişir. Çocuk işbirliğini ve paylaşmayı oyunla öğrenir. Grupla oynanan oyunlar sayesinde çocuk sosyalleşir (Akandere, 2004: 3).

Ortak girişim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi veya edinilmiş davranış biçimlerinin kırılması bakımından müzikteki oyun alanı çocuklar ve yetişkinler için aynı ölçüde heveslendiricidir (Metz, 2006: 30).

Müzikal oyun formları özgürlük alanı yaratabilir, güven verir, böylece bireyin özgüveni, yaratıcılığı, dışavurum olarak ifade biçimi ve algılama gücü gelişir (Salmon, 2005: 27).

Şarkılı oyunlar çocuklara mutluluk veren eğitsel eğlencelerdir. Çocuklar oyunların toplumsal koşulları içinde birbirlerine saygı gösterirler. Oyun kurallarına severek uyarlar. Sonuçta, ister kazansınlar, ister yenilsinler sonuçları doğal olarak karşılama alışkanlığını edinirler (Salman, 1982: 3).

Çocuklara, oyun yolu ile söyletip yaptırarak beceri kazanmalarını sağlayan eğitim programları hazırlamak eğitimcilerin üzerinde çalışması gereken bir alandır. Öğrenme yöntemlerinin konuyu hatırlama yüzdeleri (Tablo 1.1) incelendiğinde, öğrencilerin okuduklarının %10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, söyleyip yaptıklarının % 90'ını akıllarında tutabilmektedirler (Andırıcı, 2006: 33).

Tablo 1. 1 Öğrenme Yöntemleri ve Konu Hatırlama Yüzdeleri (Andırıcı, 2006: 33)

Öğrenme Yöntemleri	**Hatırlama/ Kullanma**
Okuyarak Öğrenilenler	%10
İşitilerek Öğrenilenler	%20
Görülerek Öğrenilenler	%30
Görülüp İşitilerek Öğrenilenler	%50
Söyleyip Öğrenilenler	%70
Söyleyip Yapılarak Öğrenilenler	%90

Oyunun kendine has kurallarını kabul eden çocuklar oyunu oynayabilirler. Oyunlarla çocuklar kurallara uymayı öğrenir, ileriki yaşamında ve toplum yaşamında uyumlu bireyler haline gelirler.

Oyun, bireylerin sosyalleşmesi bakımından önemli etkilere sahiptir. Oyun içerisinde çocuk, karşısındakilere saygı göstermek, yenilgiyi kabul etmek, sorumluluk almak, bir takım sonuçlara katlanmak zorundadır. Böylece birey olarak, isyan etmemeyi, karşısındakini kabullenmeyi öğrenir (Yaşar, 2010: 38-39).

İyi tasarlanmış bir grup oyunları programı sayesinde okulöncesi çocukları arasında serbest oyun zamanlarında bu oyunları oynarken iş birliği davranışlarını olumlu yönde geliştirebilirler (Orlick, 1981: 427).

Müzik eğitiminde oyunlar; sosyo-kültürel çeşitli davranışların kazanımı bakımından araç olarak kullanılabileceği gibi direkt müzik eğitiminin hedefleri olan kazanımlar bakımından da araç olarak kullanılabilir. Bunlar; derse başlarken, ısınma oyunları, nefes açma ve ses eğitimi oyunları, tartım kalıpları ve ritim eğitimi oyunları, nota oyunları gibi sıralanabilir.

1.2.2.5.2 Ritim

Saatin tik-tak sesi, kalbimizin atışı, nefes alıp verirken çıkardığımız sesler, kuş sesleri, asker yürüyüşü gibi düzenli ve ölçülü sesler tabiatta duyduğumuz doğal ritimlerdir (Özdemir, 1992: 60).

Bütün sanatlarda ritim bulunur. Özellikle şiirde ve müzikte ritim daha belirgindir. Müzikte ritim bir eserin hareketini, karakterini doğuran öğedir (Say, 2002: 31).

Ritim basit olarak süre belirleyen olgudur. Manoff (1984), ritmi daha geniş olarak şöyle açıklar: “Ritim zaman içinde bir eylemdir. Bu eylem bir davulun vuruşu, bir saatin tıklaması veya kendi kalbinizin atışları olabilir. Bunların hepsi zaman içerisinde meydana gelen eylemlerdir.” (Akt. Aktaş,2006: 163).

“Ritim” müzikte zamanı belirleyen yapılarla ilgili tüm fenomenleri kapsayan soyut bir kavram olduğu gibi müziksel zamanın somut olarak biçimlendirilmesini tanımlar. Ritmi

doğuran harekettir-zira zamanı mekan içinde hareketle fark ederiz- ritmi yaşamak bizi yeniden harekete döndürür. Ritim, birlikte müzik yapmaya olanak sağlar. Ritim, yapıları ve süreçleri anlaşılır kılar. Ancak ritim yeteneği, -ritmi duyumsamak ve ifade edebilmek- her zaman biraz gizemlidir; açıklanamadığı için de öğretmesi ve öğrenmesi zordur. Müzik öğretmenlerinin eğitimine bakıldığında da temel ritim eğitiminin eksikliği, ya da ikincil bir öneme sahip olduğu görülür (Moritz, 2004: 5).

Ritim "düzenli" bir sistemdir. Ritim organize eder, işlev görür, düzenler. Hayatta olduğu gibi müzikte de mutlu olmak için ritme ihtiyacımız vardır. Ritim, yaşamı ve müziği anlaşılır ve belli anlamda öngörülür kılar.

Ritim öğretmek güçtür. Ritim çözülebilir, doğabilir. Ritim soyut değildir, ritim hayatın kendisidir. Ritim işler ve etkiler, ritim dil, müzik ve hareketi birleştiren güçtür (Jungmair, 2003: 18-26).

Müziğe göre bedenlerini kullanan çocuklar ritim ve melodiden algıladıklarını dışa vururlar (Sey, 2002: 13). Ritim çalışmaları çocuğa kendi kendini kontrol etme alışkanlığı kazandırır. Montessori' ye göre "Her şey ritimle başlar." Çocuğa ilk müzikal yaklaşım onunla olur. Çocuk sessizce oturup müzik dinlemez. Müzikle hareket etmek ister (Ürfioğlu, 1989: 23). Çocuklarda sözel ifade başladığında çocuğun bunu ritimle birleştirdiğini görürüz (Morgül**,** 2006: 14).

Beden perküsyonu birçok toplumda en eski ve orijinal dans formlarının bir parçası olmuştur. Eski çağların insanı çoğunlukla dansçılığı ve müzikçiliği kendi kimliğinde birleştirmiştir. Dans hareketleri aynı zamanda beden seslerini de üreten hareketlerdir, dans eden insan bedeni sürekli daha bilinçli algılanan ve düzenlenen sesler üretmiştir. Farklı seslere sahip virtüöz bir ayak vurma – el çırpma tekniği olarak beden perküsyonu bugün de tüm dünyada çeşitli biçimlerde uygulanmaktadır (Koçak, 2004: 12).

"Çocuklar ne öğrenirlerse öğrensinler daima bedenleri üzerinden öğrenirler." (Erol, 2009: 37).

1.2.2.5.3 Dans

Dünya sanat tarihi alanında büyük üne sahip, Curt Sachs dansın tanımını şöyle yapmaktadır: “Dans bütün sanatların anasıdır. Müzik ve şiir zaman içinde yaşar; resim ve arkeoloji boşlukta (uzayda); ama dans aynı zamanda hem boşlukta hem de zaman içinde yaşar. Yani uzayda yaratılan bir şekli ve o şekli meydana getiren hareketler topluluğunu zamanla bütünleştirir.” (Sachs, 1963: 3)

Lewy (1991), “The International Encyclopedia of Curriculum” (Uluslararası Ders Programları Ansiklopedisi) da dansı şu şekilde açıklamıştır: “Bir sanat dalı olarak dans, düşüncelerin, duyguların ve hislerin vücudun değişik şekillere sokulmasıyla meydana getirilen değişik hareketlerle anlatımıdır. Dans; vücudun yaptığı hareketleri zaman, ritim, boşluk ve uzaya bağlı olarak anlatan ve bunu uygulayan bir enerji ve kuvvetle kanıtlayan bir dildir. Dansı meydana getiren dinamiklerin, dansın yaratmak istediği estetik görüntüsü açısından büyük önemi vardır”. (Lewy, 1991: 702).

Amerika’da dans eğitimi verilen hemen her üniversitenin kullandığı önemli bir dans kitabı olan “History of the Dance in Art and Education” (Sanat ve Eğitimde Dansın Tarihi) adlı kitabın yazarları; Kraus, Hilsendager ve Dixon (1991), dansı şöyle yorumlamaktadırlar: “Dans belki de insanlığın doğuşu kadar eski bir tarihe sahip olan evrensel bir davranıştır. En eski eserler, duvar yazıları, heykeller, dilden dile, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze gelen hikayeler geçmişte bir dans olayının var olduğunu kanıtladığına göre, dans insanlığın varlığına nakşedilmiştir diyebiliriz. Dansı hareketlerle yapmasak bile duygularımızdan arındırmamız mümkün değildir. Dansın öğeleri olan kültür ve ait olduğu millet ayırt edilemez.” (Kraus, Hilsendager ve Dixon,1991: 11).

Dans, insanın doğuşuyla var olan, insanın kendi içgüdü, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine ve toplumla iletişim kurabilmesine yardım eden, estetik ve ritmik özelliğe sahip hareketlerle yaratılan fiziksel davranışlardır (Aktaş, 2006: 6).

Dans ruhun bir ifadesidir. Dans derin bir kinestetik zeka kaynağı, bir sözsüz iletişim aracı, zihinsel ve bedensel bir uyarıcı, bir müzik deneyimidir. İnsanlığın en eski sanat biçimidir (Coogan, 2009a: 16).

H'Doubler (1940), insanların hayatları boyunca kendilerine uygulanan evrensel güce karşı koymak veya cevap vermek istedikleri sürece dans edeceklerini, normal her insanın dans etmenin verdiği ritmik hareketlerden haz duyduğunu belirtir. İnsanın, ister kendi başına dans etsin, ister bir grup insanla, yaptığı hareketlerin verdiği güçle bir mutluluğa ulaşacağını ve gereksizce almış olduğu stres ve baskıdan kurtulacağını; sonuç olarak da sahip olduğu enerjisini daha iyi yönde kullanacağını vurgular (H'Doubler, 1940: 160-163).

Joyce (1984) dansın hedeflerini üç boyutta incelemektedir:

- *Fiziksel Hedefler* : Etkin statik ve dinamik beden mekaniğini, hareket farkındalığı ve kontrolünü, esneklik, güç, koordinasyon dayanıklılık e bunlar sayesinde bedenin hareket kapasitesini genişletmek
- *Zihinsel Hedefler* : Zaman aralıklarını ve saymayı kavrama, mekan aralıklarını, yönleri, dizaynı ve bunların bedenle olan ilişkilerini kavrama, hareketin fiziksel kanunlarını (hız, harekesizlik, yerçekimi ve etki-tepki, güç ilişkisi) anlama, konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma, problem çözme.
- *Ruhsal Hedefler* : Katılma, istek duyma, zevka alma, yapma, gerginliği düşürme, hissetme, ifade etme, sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç disiplin, başkalarıyla çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma (Akt. Özevin, Bilen: 2011: 12-13)

Beden perküsyonu ile yapılan danslara örnek vermek gerekirse İrlanda ve Kanada'da "clogging", ABD'de "appalachian clogging" ve "jazztap", İspanyol flamenko dansında "zapateado", Hindistan'da "khatak" ve güney Afrika'da "gum-boot" dansları sayılabilir. Hollanda ve Kuzey Almanya'da tahta ayakkabılarla yapılan birçok dans vardır. (Bu ayakkabılar clogs veya hölzchens adıyla anılır.) Aynı şekilde Küba'da da müziksiz, sadece ayakların doğaçlama ritmine dayanan "baile de la chancleta" (tahta ayakkabılarla dans) sayılabilir. Dünya çapında popüler olan "step" dansı beden veya ayak perküsyonunun rafine biçimidir (Koçak, 2004: 12).

Müzik ve dans arasında bağlantılar aramaya çalışmak tamamen bir zaman kaybıdır. Aramak gerekmez, ikisi de aynı şeydir zaten. İkisinin de en önemli noktası, kimliklerinin

tanımı, harekettir. Hareketin kökenine indiğimizde bunu her iki sanatsal anlatımla yaparız (Palacios, 2007: 19).

Hareket bölümleri her ders için önemlidir. Çünkü hareket bedeni gevşetir, duruş bozukluklarına engel olabilir ve bedende birikmiş olan enerji fazlasının atılabileceği bir ortam oluşturur. Aynı zamanda uzun oturma sürekli ve bilişsel bir denge sağlar. Hareket her çocuğun temel ihtiyacıdır ve bu ihtiyacın karşılanması memnuniyet ve hoşnutluk yaratır. Bu olumlu duygular ise her türlü öğrenmenin ön şartıdır (Beck, 2006: 52).

Müzik ve hareket eğitiminin kavramlarını Nykrin (2008) şöyle sıralamıştır:

- Müziğin ve hareketin karşılıklı ve bol çeşitli kullanımının sergilenmesi
- Etkin deneyim; her bireyin kendisinin yapması ve yaratması
- Bireyin dikkate alınması, bireyselliğin güçlendirilmesi
- Konuların seçimi, iletişim biçimleri, başlangıçta kendiliğinden ve koşulsuz bir bilgi alışverişini mümkün kılan etkinliklerin ve sanatsal yaratı araçlarının kullanılması (Nykrin, 2008: 15).

Hareketin uygulanışı açısından analizi konusunda, dünyaca tanınmış ve kabul görmüş, 1920'de Macar Rudolf Von Laban tarafından geliştirilen, hareket notasyonu olan "Labanotasyon" veya "Kinetografi Laban" kaynak gösterilebilir. Bu sisteme göre, bir hareketi sahnede uygulanışı açısından analiz ederken sekiz ana madde göz önünde tutulmalıdır:

- Hareketin Yönü ve Hedefi
- Hareket Serbestliği
- Anatomik Değişme
- Görsel Şekil
- İlişki
- Ağırlık Merkezi ve Denge
- Hareket Dinamiği
- Ritim Şekli (Aktaş, 2006: 48-49)

Tablo 1. 2 DANSIN ÖĞELERİ

Vücudun Bölgeleri	**Durağan Hareketler**	**Durağan Olmayan Hareketler**	**Nerede** Mekan	**Nasıl** Dinamikler	**Ne Zaman** Zaman	**Kiminle** İlişki
-Baş -Gövde -Uzuvlar -Omurga -Bacaklar -Kol -Ayak -Diz -El -Parmak	-Genişleme -Gerilme -Dönme -Mimik -Tutma -Bükme (bürkülme) -Çökme (eğilme) -Batma (çökme) -Ağırlığın değişimi -Zıplama (yükselme)	-Ağır gidiş -Yuvarlanma -Yürümek -Koşmak -Zıplamak -Sekmek -Atlamak -Emekleme (sürünme) -Dönerek zıplamak	**-Uzantıları** *küçük/ büyük, dar/geniş* **-Yönü** *İleri/geri /yanlara doğru/ yukarı/ aşağı/ diagonal* **-Seviye** *Alçak/orta/ yüksek* **-Mekanda Tasarımı** *dairesel/ düz/köşeli* **-Yolları** *düz/zikzak/ dairesel/ dalgalı* **-Mekansal İlişkiler** *Yakın/uzak/ üstünde/ altında/ arasında/ direkt/zıt /uzağından*	-Ağırlık Başarısı *güçlü/narin* -Zaman Başarısı *ani/ sürekli* -Akış Başarısı *Bağımsız / bağımlı* -Mekansal Başarısı *Esnek / açık*	-Vuruş -Ölçü -Tempo *Hızlı/ yavaş/ ağırlaşan/ hızlanan*	Çevre Destek Yakınlık / uzaklık Dokunuş Odaklanma

Tablo 1.2 Dansın Öğeleri (Coogan, 2009b:1).

Christa Coogan (2009b), dansın elementlerinin yukarıdaki şekilde incelenebileceğini; hangi dans olursa olsun bu tablo ile sınıflamasının yapılıp analiz edebileceğini vurgulamıştır.

Tablo 1.2 incelendiğinde; öncelikle dans ederken vücudun bölgelerinin kullanılışı açısından, lokomotor (akış halinde) olmayan hareketlerin çeşitleri, lokomotor (akış halinde) olan hareketlerin çeşitleri, dansta mekanın hem yatay hem dikey olarak kullanılışı, dansın dinamiklerinin uygulama başarısı, dansın zamanı kullanışı açısından; vuruş, ölçü ve tempoyu, dans eden kişilerin ilişkisel boyutları olarak çevreleriyle olan ilişkileri, destek alıp almadıkları, yakınlıklarını, dokunuşlarının kalitesini ve odaklanmalarının teker teker ele alınarak herhangi bir dans yorumlanabileceği görülür.

Müzik ve dansın olumlu bir şekilde yaşanması; iletişim, işbirliği, saygı, yapılan işte mükemmeliyetçilikten keyif alma, yaratıcılık gibi sosyal birlik değerlerini yüzeye çıkarır (Marquez, 2006: 15).

Yapılan araştırmalarda çocukların, dans, yaratıcı dans eğitimlerinin çocukların kritik düşünme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca, bu eğitimi alan çocukların akademik performanslarının da arttığı bulunmuştur. Bu nedenle yaratıcı dans çalışmalarının önemine öğretmenlerin inanması gerekmektedir. Tselentis (2000) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise, müzik ve hareket aktivitelerinin çocukların gelişimini olumlu yönde desteklediği görülmüştür (Akt. Dere, 2008: 64-65).

Tüm çocuklara müzik ve dansı sanatsal biçimler olarak tanımaları için bir fırsat verilmesi önemlidir. Bu yolla algılama ve yaparak deneme olanakları genişletildiği gibi bireysel yaratıcı dışavurum biçimleri geliştirilir. Müzik ve dans her şeyden önce herkesin uygulayabileceği, insanları bedensel, duygusal, yaratıcı/canlandırıcı yönde harekete geçiren ve geliştiren sosyal etkinliklerdir. Müzik yaparken olduğu gibi dans ederken de tanışma/ karşılaşma, iletişim kurma olanağı doğar, aidiyet duygusu edinilir. Sanatla, sanatsal etkinliklerle uğraşmak, içsel-dışsal hareketler bir topluluğun parçası olmayı sağlar; toplumda izolasyonun önlemi alınmış olur (Salmon, 2005: 26).

20. yy başları pek çok alanda olduğu gibi sanat alanında da belirgin biçimde yeni anlayış ve akımların görülmeye başladığı bir dönem oldu. Çocukların zihinsel, fiziksel,

duygusal özellikleri ve gereksinimlerinden yola çıkarak eğitimde beden kullanımına önem verildi (Feyzioğlu 2007: 28).

Müzik ve dansın bağlantısı elementerdir; başlangıçtan beri vardır. Otonom müzikten daha eskidir ve dünya üstünde daha yaygındır. Kültürler arası veya kütlürden kültüre geçişlidir. Kültürleri birbirine bağlayabildiği ve aşabildiği için bir yandan kişinin kendini her yönden öğrenmesine katkıda bulunur. Öte yandan kişinin ufkunu aşmasına, başka olanı, yabancıyı tanımasına, deneyim kazanmasına ve onunla özdeşleşmesine yol açabilir (Armhein, 2002: 5-7).

Orff Schulwerk çalışmalarında, ifade formlarında; hem müzik, hem de dansta, doğaçlama önemli bir rol oynamıştır. Müzik ve hareketin bağlantısı gibi doğaçlama prensibi de en başından beri Orff'un "Elementer Müzik" fikrinin temelini oluşturmuştur (Kugler, 2010: 6).

1.2.2.5.4 Doğaçlama

Doğaçlama, belirli bir ön hazırlanmaya dayanmaksızın, o anda kendi oluşturduğu, seçtiği ya da verilen bir müziksel temayı (öğeyi), akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış olup, o anda tasarlanan bir plan çerçevesinde, yine o anda işleyip geliştirerek ya da o temadan yola çıkarak yeni ve özgün bir estetik bütün oluşturma sürecidir (Uçan, 2005b: 78).

Müzikal doğaçlama, yaratı ve her müziksel yorumlama kişisel kalitenin bir ifadesine dönüşür. Grup içinde birlikte çalma deneyimi –bütün sosyal hedeflerin üstünde- birlikte müzik yapmanın ne anlama gelebileceğini farkına vardırır (Jungmair, 2007: 8).

Orff; müzikal duygu ve yaratıcılığın gelişmesi için Kodaly de müzikal duygu ve müzik okuma becerilerinin gelişimi için doğaçlamayı kullanır. Serbest ve yaratıcı hareket doğaçlama çalışmaları Orff Schulwerk yaklaşımının temel kaynaklarından biridir (Feyzioğlu, 2008: 28-30)

Doğaçlamayı ne-istersen-onu-yap, yalnız hayatın zevkini çıkarma ve yalnız istemli bir dosdoğru ileri gidiş olarak anlamamak gerekir. Doğaçlama sağlam bilgiler üzerine oturur ve belli bir malzeme hakimiyeti gerektirir. Özgür olsa da her bir doğaçlamanın

temelinde oyun kuralları, kararlaştırılmış oyun ve yönlendirici fikirler vardır (Jungmair, 2002: 7).

Kişinin kendi yaratısı estetik hazır sunumların tüketilmesinin önüne gelmelidir: Doğaçlama, buluş ve bireysel yaratıcılık günümüzde özellikle korunmaya muhtaçtır (Nykrin, 2005: 7).

Eğer öğretmen çocuğun doğaçlama şarkılarına, anlamlı hareketlerine ve çevredeki seslerle yaptığı amaca dayalı deneylerine kabul ve takdir gösterirse, çocuğun doğaçlama faaliyetleri artar (Haines ve Gerber, 1996: 18).

Solo ya da grup doğaçlamaları, kişilerin üslup oluşturmasına etken bir yaklaşımdır. Doğaçlama yaklaşımının sanatlarda ve eğitim alanlarında popüler olma yolundaki görüntüsü tüm dünyada gelişen ve değişen algıların sonucudur (Topçu, 2009: 34).

Müzik ve dans, kendileriyle ilgili olmayan belli başka sahalarda gelişim sağlanması için de kullanılabilir, örneğin algılama, dil ve konuşma yetisi, motorik, beden farkındalığı gibi. Ancak müzik ve dans yalnızca amaca varmaya yarayan araçlar değildirler, etkinleştirebilen, uyarıp harekete geçirebilen ve esin verebilen sanatlardır (Salmon, 2005: 26).

1.2.2.5.5 Konuşma- Dil

Müzik dersi aynı zamanda diksiyon, yapı ve gramer öğrenilirken konuşma alıştırmasının da yapıldığı biçimsel bir süredir. Müzik basitçe insan olmanın bir parçasıdır ve kimse veya hiçbir toplum o olmadan tam sayılmaz (Goodkin, 2006b: 5).

Dijital çağın, iletişime yeni bir boyut kazandıran, çok övülen medyaları da çoklukla doğrudan dilsel iletişim becerilerinin azalmasına yol açıyor; insanların zamanlarını çalıyorlar. İnsanlar artık olabilecek en az kelime hazinesi ile idare ediyorlar ve tam değerli dilsel (ve tınısı olan) yanıtlar vermiyorlar (Drebinger, 2009: 9).

Yaratıcı bir yolculuğa konuşma ile başlamanın başlangıç noktası, konuşma için ve konuşma ile dans hareketleri olabileceği gibi, koro için ritmik konuşmalar, kelime ostinatoları yaratmak, serbest veya ölçü bağımlı metinlerin çalgılarla yorumlanması

olabilir. Etkinlikler ses egzersizi ve ritmik beceri gelişimini sağlayabilir, ses yüksekliklerinin değişiminin ve ritmik biçimlenmenin tanınmasını destekler ve müzik, hareket, sözcükler ve hayal gücünün oyunsal yaratımını teşvik eder. Kelimelerle yapılan yaratıcı oyunlar, dil yeteneğine ve okuma yazma gelişimine yardımcı olabilir. Çocuklar ses ve konuşma yetilerini, ünlü ve ünsüzlerin seslendirilişini geliştirir, heceleri ve kelime kalıplarını tanımayı öğrenir, kelimeyi ve vuruşları birbirine ekler, bunun yanı sıra küçük ve büyük motor hareketleri kelime ve ritim kalıpları ile birleştirilerek geliştirir.

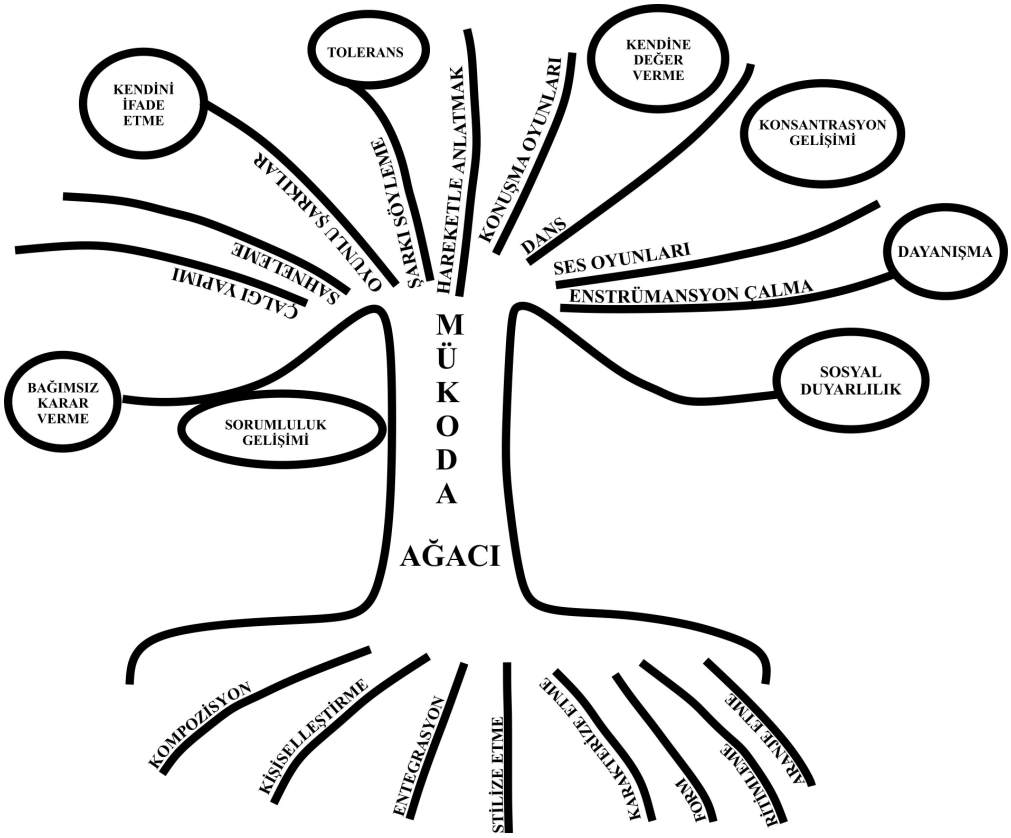
Öğrenciler, alterasyon (ses yinelemesi) ve anlamsız sözcüklerden zevk alıp onları kendilerinin olacak şekle dönüştürecek fikirler elde ederken sözel beceriyi öğrenirler ve hafıza becerilerini yapılandırırlar. 21. yüzyılın çocukları her zamankinden daha fazla dil ile oynamaya ihtiyaç duymaktalar. Sadece yaşayan geleneksel tekerleme ve dize repertuarını korumak için değil aynı zamanda özel bir sözlük yaratmaya devam etmek için; el çırpma oyunları, sayışmacalar, ip atlama oyunları ve muziplik oyunları oynamaları gerekir (Ibor, 2009: 26).

Müzik, insanların duygularını ifade etmeye ve şekillendirmeye yardım eden bir araçtır. Müzik icra ederken, kişi kendi duygularının yanında, başkalarının duygularını da tanıma yolunda bir adım atar. Empati ve hayal gücü bu temelde gelişmeye başlar. Tüm bunlar "konuşmanın sıçrama tahtasıdırlar" (Akt. Schumacher, 2008: 7).

Arroyo, bedensel hareketlerin, sinirsel hareket sisteminin gelişmesini güçlendirdiği daha önce kanıtlandığını; yeni araştırmalar ve kendi çalışmalarının da müzik, ritim ve dilin sadece iletişimi sağlamakla kalmadığını aynı zamanda düşünmeyi, öğrenmeyi ve yaratıcılığı da geliştirdiğini göstermekte olduğunu belirtir (Arroyo, 2004: 5).

Wilhelm Keller, 1975 yılında yayınlanan Minispectula adlı kitabında Elementer müzik Tiyatrosu perspektifinde (Şekil 1.8); "MÜKODA (Müzik-Konuşma-Dans) AĞACI metaformunu kullanmıştır. MÜKODA Orff Schulwerk'in Elementer yaklaşımındaki temelleri ve hedefleri her yönüyle özetlemiştir. Orff Schulwerk'in uygulandığı her ders aşamasında bu ağacın köklerinden dallarına kadar birbirleriyle bağlantılı olan yapı unutulmamalı ve mümkün olduğunca bu ağacın her bölgesinde gezilerek çalışmalar derinleştirilmelidir (Erol,2006b: 20-21).

Şekil 1. 1. Müzik, Konuşma, Dans Ağacı (Akt. Erol, 2006b: 20-21).



Keller (1975), Mükoda Ağacı ile birlikte şu konulara değinmiştir:

Müzik, konuşma ve hareket öncelikle insanın kendisini ifade etme aracıdır. Çocuğun kendini ifade etmesi her aşamada beklenmeli ve desteklenmelidir.

Hata yapmak öğrenmenin en önemli yoludur. Tolerans eşiği yükselen kişi uyumlu ve gelişmeye açıktır.

Üretim ve yaratım kendine değer vermeyi sağlar. Orff yaklaşımında üretim ve yaratım her aşamada bulunur.

Özellikle ritim ve hareket çalışmaları dikkat gelişimini oyunsal biçimde geliştirir. Keyif, motivasyon sağladığından, dikkat kaygı olmadan gelişir.

Çözüm aşamalarında yardımlaşma ve dayanışma bilinci uyanır.

Çocuğun görev alması ve aldığı görevi yerine getirmesi sorumluluk gelişimini destekler. Orff çalışmalarında çocuğa karar verme alanları bırakılarak, çocuğun kendi kararlarını alması desteklenir (Akt. Erol, 2006b: 20-21).

1.2.3. Sosyal Beceriler ve İlişkisel Boyutları

Eğitim programları yolu ile davranış değişimi, duygusal zekâ ve ilköğretimle ilgili araştırmanın ana kollarından birini oluşturmuştur. Sosyal ve kişisel becerilerden yoksun öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahaleler müfredatta duygusal zekâ öğelerini kullanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programları olarak adlandırılan bu tür projeler, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek ve disiplin sorunlarını gidermek için sınıftaki gelişimsel sorunları çözmenin yollarını aramaktadırlar. SEL programlarının öğrencilerin sınıf içindeki kişiler arası sosyal becerilerinin artışında etkili oldukları gözlenmiştir (Mumcuoğlu 2002: 20).

İnsanlar sosyal birer varlık oldukları için diğerleriyle yaşama eğilimindedirler ve bir arada yaşamanın gereği olarak birbirleriyle etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamak durumundadırlar. Topluma sağlıklı uyum sağlayabilmek için bireylerin birbirlerine duygularını düşüncelerini, isteklerini iletebilmeleri önemlidir. Bazı bireyler için sosyal ilişkiler kurmak kolay olurken bazı bireyler için bu ilişkileri kurmak ve devam ettirmek güç olabilmektedir. (Uzamaz, 2000: 53).

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğunu belirtmektedirler:

- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.
- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler.
- Hem belirli gözlenebilen davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler (Akt.Gülay, 2008: 49) .

Michelson ve diğerleri (1981), sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler:

- Öğrenme ile kazanılır,
- Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur,
- Davranışı başlatmada etkilidir,
- Diğerlerinden gelen olumlu pekiştireci arttırır,
- Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşmeye dayalı davranışlardır,
- Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti, yaşı gibi faktörlerden etkilenir (Akt: Yüksel, 2004: 4).

Sosyal beceri eğitiminin ortaya çıkmasında ise hızlı toplumsal değişme ve annelerin iş hayatına atılması önemli etkenler olarak gösterilmektedir. Hızlı toplumsal değişmeye bağlı olarak bireyler çok fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Bu bilgi ve becerilerden bir kısmı onların bir arada yaşamayı başarabilmeleri ile ilgilidir (Bacanlı, 1999b: 18).

Gelişim psikolojisinin bulgularına göre, özellikle ilköğretim döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal beceriye ihtiyaç duyulmaktadır.

Böylelikle sosyal beceri eğitimi okulöncesi ve ilköğretim dönemlerinde çocuklara verilmesi gereken bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı, 1999b: 22).

Yüksel (1999), sosyal beceriyi, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi, çözümleme ve anlamanın yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedeflere yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar olarak da tanımlanabilir (Şahin, 2001: 17).

Sosyal beceriler, diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı olduklarından birey ve toplum yaşamında önemli role sahiptirler. Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması bu alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir (Bacanlı, 1999a: 11). Bu eserde insanın sosyal ilişkilerinde birçok sosyal benliklerin bulunduğu

öne sürülmüş ve bu benliklerin sosyal ilişkilerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplar olduğu belirtilmiştir (Uzamaz, 2000: 55).

Duygusal zekâ bireyin sosyal düzeyini belirlemede ölçüt olabilecek öğelerden biridir. Fakat sosyal beceri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bireylerin hayatlarının her aşamasında diğer bireylerle kurduğu ilişkiler ön plana çıkmakta ve bu ilişkilerin kurulup sürdürülebilmesi ise bireylerin kendi duygusal zekâları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda duygusal zekâ ve sosyal beceri kavramları arasındaki ilişki önem kazanmaktadır (Dicle 2006: 20).

Duygusal zekâ tanımlarında belirtilen nitelikler öğretilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel niteliklerini en üst düzeyde kullanma şansına sahip olabilirler (Yaşarsoy 2006: 22).

Sosyal beceri kavramının bir diğer öncüsü Thorndike'dir. Yaptığı zekâ analizleri sonunda Thondike "sosyal zekâ" kavramını öne sürmüştür. Buna göre bazı kişilerin kolayca ilişki kurabilmeleri, sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden gelebilmelerinin temelinde sosyal açıdan zeki olmaları yatar (Bacanlı, 2008: 6).

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramını birbirinden ayırt etmek güçtür. Bu iki kavramın bazen birbiri yerine kullanıldığı, daha doğrusu aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan da yeterli olduğu düşünülmektedir. Hatta heterososyal yeterlik, kişiler arası yeterlik gibi kavramların sosyal yeterlikle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Bacanlı, 2008: 27).

Buna karşın Merrel ve Gimpell (1998), bu iki kavramın çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduğunu da belirtmektedirler. Sosyal becerinin tanımını yapmadan önce sosyal yeterlik kavramını açıklamak gerekmektedir (Akt. Avcıoğlu, 2007: 31).

Cavell, sosyal yeterliliği, sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri olmak üzere üç boyutta incelemiştir (Şahin, 2001: 14). Gresham vre Rescly'e göre, sosyal yeterlilik, uyumsal davranış ve sosyal beceriler olmak üzere iki ayrı boyuttan oluşmaktadır.

Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise kişiler arası davranışlar, kendiyle ilgili ve görevleriyle ilişkili davranışlar olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun becerilerini içermektedir. Kendiyle ilgili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış ve kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilgili davranışlar ise; uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız çalışma gibi davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2007: 8) .

Knapczyk ve Rodes (1996) ise sosyal yeterliği, bireylerin ortalama bir sosyal yeterlik düzeyine erişebilmeleri için geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Sosyal yeterlik bireylere sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlayan davranışların, yargıların ve algıların sınırsız donanımını sağlar. Aşağıdaki davranışları gösteren bireyler sosyal yeterliliğe sahiptirler :

- Selamlama.
- Sınıf arkadaşıyla konuşma.
- Davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler verme.
- Çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme.
- Kızdırmaya, takılmaya ya da küçültücü eleştirilere cevap verme.
- Okul arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma (Akt. Avcıoğlu, 2007: 9)

Westwood (1993), sosyal yeterlik için önemli olan davranışları, başarılı sosyal etkileşim için çok önemli görülen sözel ve sözel olmayan becerileri içerdiğini, bu davranışların şu şekilde sıralanabileceğini vurgular:

- (…)Göz ilişkisi: Çok az bir zaman içerisinde dinleme ve konuşma için diğer kişilerle göz ilişkisini sürdürebilme
- Mimik: Yüz ile ilgili ifadeler
- Sosyal mesafe: Başkalarına karşı hissettiği yakınlığa göre ne kadar mesafede duracağını bilme; fiziksel temasın (dokunma, sarılma gibi) ne zaman uygulanacağını bilme.
- Sesin özellikleri: Sesin şiddeti, sesin perdesi, konuşma hızı, konuşmanın netliği ve içeriği.

- Selamlama: İlişkiyi başlatmak için selamlama ya da kendisini selamlayana karşılık verme.
- Konuşma: Yaşına uygun konuşma becerileri gösterme, hissettiklerini açıklama, soru sorma, dinleme, ilgi gösterme, sorulan sorulara cevap verme.
- Başkalarıyla oyun oynama ve çalışma: Kurallara uyma, paylaşma, uzlaşma, yardım etme, sıra alma, başkalarına iltifatta bulunma, teşekkür etme, özür dileme.
- Dikkat çekme ve/ya da yardım isteme: Dikkat çekmeyi ve yardım istemeyi sağlayacak uygun yollar kullanma.
- Anlaşmazlığın üstesinden gelme: Saldırganlığı kontrol etme, kendine ve başkalarına kızgınlığını kontrol etme, eleştirileri kabul etme, sportmence davranma.
- Kendine çeki düzen verme ve temiz olma (Avcıoğlu, 2007: 9-10).

Bates ve Harvey, sosyal becerileri, bireyin kişilerarası ilişkilerde hem olumlu hem de olumsuz duygularını, sosyal ödül kaybetme endişesi çekmeksizin ifade edebilme becerisi olarak tanımlarken, Sorias (1986) kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerileri sosyal beceriler olarak tanımlamıştır (Avcıoğlu, 2007: 10).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmekte, bu davranışlar sosyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Sosyal davranışlar; bireysel, ayrılabilen, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir (Avcıoğlu, 2007: 10).

Ladd ve Mize'a göre, sosyal beceri eğitiminde varsayım, kişilerin uygun sosyal davranışları gösterememe nedeninin bu becerileri bilmemeleri olduğudur. Türnüklü'ye (2004) göre ailede, iş yerinde, okulda, sokakta, yaşamın her alanında yaşanan toplumsal etkileşimler sosyal ve duygusal yeterlilik alanından doğrudan etkilenmektedir. Sonuç olarak bireylerin okulda öğreneceği sosyal beceriler yaşamda girilen her ilişkiye doğrudan ya da dolaylı olarak yansımaktadır
(Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002: 38).

Bierman, sosyal beceri eğitimi alan bireylerin değişim süreciyle ilgili olarak bazı çıkarımlar öne sürmüştür. Bierman'a göre:

- Popüler olmayan çocuklar çevrelerinden olumlu tepkiler almalarını sağlayacak becerilerden yoksundurlar.
- Sosyal becerilerin eğitimi sonucundan sosyal açıdan kabul gören yeni davranışlar kazanılmaktadır.
- Kazanılan uygun sosyal davranışlar çevreden olumlu tepki aldığından akranlar tarafından kabul edilme fırsatını sağlarlar (Çetin ve ark., 2002: 56).

Ediger'e (1999) göre, öğretmen ve yöneticiler, desteklenecek sosyal becerileri seçmeden önce öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevre hakkında bir takım bilgileri toplamalıdırlar. Öğretmenlerin sosyal becerileri öğretmek için uygun öğretme etkinliklerini, farklı öğrenme stillerini bilmeye, becerilerin anlamlarını bilmeye, bu becerilerin hangi konularla desteklenebileceğini bilmeye ve öğrencilerin bireysel farklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Eğitim öğretim müfredatlarında yer alacak sosyal beceriler şu unsurları içine almalıdır:

- Uygun olanı hissetme (ortak duygu ve değerlere bağlılık) değer, inanç ve ihtiyaçları ve tüm sosyo kültürel özelliklerini bilme.
- Farklı toplumların olduğunu bilme: Yaşanan bölgenin coğrafi özellikleri, tarihi, yönetim sistemi, ekonomisi.
- İnsanların ana ihtiyaçlarını anlama: Yemek, giyinmek, korunma ve güvenlik gibi.
- Empati kurabilme
- Her türlü şiddete üzülme
- Diğer insanlara nefret, kin gibi duygular beslememe
- Savaşların boşa olduğunu bilme (Akt.: Avcıoğlu, 2007: 43).

Avcıoğlu (2007), sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemleri şu şekilde incelemiştir.

- Rol oynama yöntemi,
- Gösteri (Demanstrasyon) yöntemi,
- Model olma yöntemi,
- Antrenörlük (Coaching) yöntemi,
- Doğrudan öğretim yöntemi,
- Bilişsel süreç yaklaşımı,
- Bilişsel sosyal öğrenme yöntemi,
- Akran destekli öğrenme,

- Drama,
- İşbirlikçi öğrenme yöntemi (Avıoğlu, 2007: 20-40).

Bacanlı (2008), sosyal becerilerin ölçülmesi için kullanılan teknikleri davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olmak üzere dört kategoride incelemiştir.

- Davranışsal görüşme: Bireysel görüşme yoluyla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesidir.
- Kendini rapor ölçümleri: Kişinin kendi özelliklerini rapor ettiği yöntemleri ifade eder.
- Davranışsal gözlem: Bu yöntem uzman, öğretmen, ana baba gibi değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin birey hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder.
- Diğer teknikler: Etkileşim kayıtları ve sosyometri bu kategoriye girer (Bacanlı, 2008: 67-68).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri Avcıoğlu (2007) ise, görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış değerlendirme ölçekleri, sosyometri olmak üzere beş kategoride incelemiştir (Avcıoğlu, 2007: 16-17).

1.2.3.1 *Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceriler*

Çocuklar hayatlarının ilk yıllarında anne ve babalarını model alarak birçok beceri öğrenirler ve sosyal çevrelerini tanırlar. Başka kardeşlerin varlığı, anne babanın eğitimi, sosyo-ekonomik durumun çocuğun gelişiminde etkisi vardır. Çocuk öğrenmeye açık olarak doğar ve bu sebeple duygusal zekâ eğitiminin ilk olarak verildiği yer ailedir. Aileden sonra çocuk için dış çevreye açıldığı ve dış dünyayı tanıdığı ilk yer olarak okul gelmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde akranları ile aldığı eğitim, okunan masallar, oyunlar, okuldaki paylaşımlar duygusal zekânın gelişimine katkı sağlar (Köse 2009: 32).

Okulöncesi dönem tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılmasında da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü birçok eğitimci ve uzman erken çocukluk döneminde akranlarla yaşanacak etkili ve uygun sosyal ilişkilerin sosyal

gelişimin oldukça önemli bir yönü olduğunu vurgulamışlardır. Olumlu iletişim becerileri, paylaşma, oyuna davet etme, sırasını bekleme gibi sosyal beceriler okul öncesi dönemden itibaren akran gruplarında beğenilen, istenen davranış örnekleridir (Gülay ve Akman, 2009: 47).

Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimde iki unsur vardır: Sosyalleşme ve bireyselleşme. Sosyalleşme, bir kişinin diğerleriyle başarılı ilişkiler kurabilme sürecidir. Bireyselleşme ise kişinin bireysel kimliğini oluşturmasıdır (Gülay ve Akman, 2009: 51).

Okulöncesi dönem uygun sosyal becerilerin öğrenilmesi için en uygun ve önemli zamandır. Sosyal olarak, çocuklar oyuncakları paylaşmanın yanında, yetişkinin ilgisini, yiyecekleri paylaşmayı ve karşılıklı konuşmayı öğrenirler. Ayrıca, yaşıtlarıyla çatışmaları ve ilişkilerde ortaya çıkan sorunları çözümlemeyi ve kendilerini ne zaman ve nasıl koruyacaklarını ve diğer çocukların haklarına saygı göstermeyi öğrenirler. Bütün bunlar çocuğun ileriki yaşamında ortaya çıkan tüm sorunları çözmesinde yardımcı olacak problem çözme becerilerinin artmasını sağlar.

1.2.3.2 *Altı Yaşta Sosyal Gelişim ve Sosyal Becerilerin Gelişimi*

Son çocukluk dönemine giren çocuk, 6 yaşına geldiğinde 2,5 yaşında görülen olumsuz evrenin belirtilerini göstermeye başlar. Dengesiz, kurala karşı, isyankâr bir tutum ve davranış içine girer. 6 yaş çocuğu değişmekte olan bir çocuktur. Anneler çocuklarında olan bu ani değişiklikleri: “Bu çocuğa ne oldu bilmiyorum, çok değişti” şeklindeki sözcükler ile dile getirirler. 6 yaşındaki çocuk tembel ve kararsız görünümündedir. Gesell, çocuğun eylemlerinde bir tür çift motivasyondan oluşmuş görünen iki kutupluktan söz eder (Yavuzer 1996: 119-122).

Wortham (1998), arkadaşlarıyla iyi geçinmenin 6 yaş çocuğu için oldukça önemli olduğunu ve çocuğun diğerleri ile nasıl etkileşime geçeceğini ve onları değerlendirirken kişisel beklentilerini erteleyip karşı tarafı olduğu gibi kabul etmeye başladığını belirtir (Akt. Gülay ve Akman, 2009: 56).

Oktay (2002), 6 yaştaki çocuğun hala ailesine bağımlı olmakla birlikte, çocuk için öğretmeni ve arkadaşlarının öneminin de gittikçe artmakta olduğunu, çocuğun yalnız

başına oynamaktan hoşlanmadığını, kurallarını kendilerinin koyduğu oyun gruplarının genişlemiş olduğunu belirtir (Oktay, 2002: 43).

Kocabaş (2003), 6 yaş Grubu çocukların psiko-sosyal gelişim özelliklerini şöyle sıralar:

- (…)Kendisi ile ilgili kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duygularını belli eder.
- Sürekli denetim olmadan dört beş çocukla birlikte oynar.
- Başkalarına oyunun veya etkinliğin kurallarını açıklar.
- Yetişkinlerin rollerini taklit eder.
- Yemek zamanı sohbete katılır.
- Kurallı oyunların kurallarına uyar.
- Sıkıntı içinde olan oyun arkadaşlarını rahatlatır.
- Kendi arkadaşlarını kendisi seçer.
- Basit aletler kullanarak yapı-inşa oyunlarını planlar ve oynar.
- Kendisi için amaçlar belirler ve bu amaçlar doğrultusunda etkinliklerini sürdürür.
- Kukla oynatarak veya kendisi rol alarak hikayelerin bir kısmını canlandırır.
- Sorumluluklar alır ve aldığı sorumlulukları yerine getirir.
- Grubun kurallarına uyar.
- Uzun süreli arkadaşlık ilişkileri kurar.
- Yaptığı davranışların başkaları üzerindeki etkisinin farkındadır.
- Yaşıtlarının duygu ve düşüncelerinin farkına varır.
- Öfke, kıskançlık, sevinç gibi çeşitli duyguları yaşar.
- Mantık dışı korkuları olabilir.
- Davranışlarının büyükleri tarafından beğenilmesine önem verir.
- Kendi haklarını korur.
- Sosyal kuralların nedenlerini anlamaya başlar (Kocabaş, 2003: 47-48)

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır ve çeşitli ölçeklerle ölçümlenebilirler.

Çocuk problemlerin çözümüne katkıda bulunabildiği oranda kişilik kazanır. Bunu sağlamanın en kolay yolu müziktir. Müzik, hareket ve edebiyat sosyal yönden çocuğun kendisini bulmasında en önemli yardımcılarıdır (Ürfioğlu, 1989: 58).

Elementer müziğin çıkış noktası müzik değil, bireysel ve kendine özgü nitelikleriyle insandır. Müzik yapmanın merkezinde insan yer almakta; hedefler, içerik, yaklaşım ve araçlar hep bu düşünce ile düzenlenmektedir. Elementer müzik ve dans eğitimi, her

türlü müzik eğitimi sürecinin temel basamağına oturmakta ve her şeyden önce "insan yetiştirmeyi" hedeflemektedir.

1.2.4 Orff Yaklaşımı ve Sosyalleşme

Dünyada birçok farklı kültürün yaşadığı bilinmektedir. İnsanlığın ortak mirası olan kültürün temelinde birey, sosyal gruplar ve sosyal etkileşim vardır. Bu etkileşime –temel öğelerden biri olarak- müziğin katkısı oldukça büyüktür. Her anlatımsal kültür gibi müzik de bireyin yaşam koşullarına uyum sağlama ve kendini ifade etme yolunda özgün bir yaratısıdır (Demir, 2006: 1).

Birlikte şarkı söylemek, konuşmak, müzik yapmak, dans etmek bütün sınırların ötesinde insanları birleştirmeye yarar, henüz bilinmeyene anlayışla yaklaşmayı, onu kabul etmeyi kolaylaştırır ve bu sayede sanatsal gayelerin yanında anlayışlı bir birlikteliğin temelini oluşturur (Jungmair, 2007: 8).

Müzik ve dansın olumlu bir şekilde yaşanması; iletişim, işbirliği, saygı, yapılan işte mükemmeliyetçilikten keyif alma, yaratıcılık gibi sosyal birlik değerlerini yüzeye çıkarır (Marquez, 2006: 15).

Şarkı söylemek kontrollü duygu ifadesi demektir: Neşe ve acı, gülme ve ağlama yansıtılmayan duygu dışavurumları olarak şarkı söylemede işlenir. Farklı kültürlerin şarkıları doğumdan ölüme yaşamın her halini ele alırlar. Şarkı söylemenin psikolojik ve fiziksel süreci belli yaşam durumları ile baş edebilmeye yardımcı olur. Ses ile ilgilenmeyi bırakmış olan bugünün insanının elinde duygularını medeni bir şekilde sesle ve dille ifade etmenin hangi olanağı kalmıştır. Şarkı söylememek demek; konuşma için de gerekli olan ses tekniği becerilerini daha az geliştirmek, cümle yapıları ve bölümleri için daha zayıf bir müzikal algılama yetisi oluşturmak, tınısı olan konuşma modeli ve telkin eden terimlere fazla sahip olmamak ve son olarak sesle duygusal ifade gücü bakımından daha yoksul olmak demektir (Drebinger, 2009: 8).

Nietzsche, dili anlamayı sözcüğün kendisini anlamak değil birçok sözcüğü konuşurken kullanılan ton, gürlük, sesteki esneklik, hız gibi öğeleri de anlamayı gerektirdiğine bağlar. Bunun da sözcüklerin arkasında saklı olan müziği, müziğin arkasındaki

coşkuyu, coşkunun arkasında duran kişiyi anlamamıza yardımcı olacağını vurgular (Akt. Drebinger, 2009: 6).

Orff Schulwerk, öğrenim deneyimlerinin bir araya getirildiği bir model olarak da açıklanabilir. Asıl amacı müziksel öğrenmedir fakat kültürel ve sosyal öğrenmede de oldukça etkilidir (Shamrock, 1997: 41).

Orff Schulwerk'te en önemli şey "kabul"dür. Herkes her fikri ile eşit derecede kabul görmelidir ki cesaretlensin ve kendini ifade edebilsin. Orff yaklaşımı ile işlenen derslerdeki zenginliğin temeli herkesin kendi müzik ve hareket seviyesine uygun rolleri sunmasıdır. Bu sayede bireyin sosyal, psikolojik gelişimine de katkı sağlanır. Kazandırılması veya katkı sağlanması hedeflenen sosyal psikolojik davranış ve becerilerden bazıları şunlardır: Bağımsız karar verme becerisi, sorumluluk bilinci, dayanışma, sosyal duyarlılık, toleransın ve değerlilik duygusunun artmasıdır (Erol, 2006a: 17).

Birlikte yapılan etkinliğin yalıtılmış, bir başına öğrenmeye net bir biçimde tercih edilmesiyle Orff Schulwerk anlayışı içinde öğrenmenin "sosyalleşme isteği"nin gelişimini desteklediğini görebiliriz. Bu arada, günümüzde yaşam alanlarımızın geçirgenliği göz önüne alındığında, çok kültürlü buluşmalar da yaşanmalıdır (Nykrin, 2005: 7).

Orff Schulwerk çerçevesindeki "Müzik ve Hareket Eğitimi", insanın çok yönlü algısına uygun olarak, öğrenme sürecinde mümkün olduğunca fazla duyuya hitap eder. Bu noktadan hareketle, Orff Schulwerk ile yapılan çalışmanın amacı, bireysel yaratıcılık yolu ile estetik anlayışın ve sosyalleşmenin geliştirilmesi olarak özetlenebilir. Bu anlayışla müzik yapma, kendi içinde taşıdığı estetik amaçlar kadar, genel eğitimin ve "insanın kendini gerçekleştirme" yolundaki ilerleyişinin önemli bir aracı haline gelir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006: 23).

Armhein (2002), müzik ve dans eğitiminin aktarabileceği sosyal yetkinliğin temelini oluşturan sensomotorik bakış açısını şöyle açıklar:

> (…)İnsanlar algılar ve hareket ederler (sensomotorik), duyguları (duyusal) ve düşünceleri (bilişsel) vardır ve uyum sağlamaya eğilimlidirler(sosyal).

> Sensomotoriğin sinir hücrelerindeki karşılığı incelendiğinde, sensorik ve motorik sinirlerin birlikteliği ile beraber beynin değişik katmanlarındaki sensorik ve motorik merkezlerin birbirleriyle bağlantıları olduğu görülür. Beden ve işitme duyuları arasındaki bağlantı nedeniyle müzik, sadece dışardan değil, aynı zamanda içerden de gelen bir uyarım olarak algılanabilir. Her şey yolunda gittiğinde yaşanan zevk dolu taşkınlık, akışın uyarıcı deneyimi bütünün yalnızca bir tarafıdır. Diğer tarafı ise yapı, düzen ve biçimde yaşanan deneyimdedir. Bunun anlamı, müzik ve dansın kişiye aktardığı sosyal yetkinlikte, kişinin yaşadıklarının ve davranışlarının her dört boyutunun da yer almakta olduğudur. Uyarmak ve yapılandırmak; sınırları kaldırmak ile sınırları belirlemek; duygusallık ve akılcılık kutupları arasındaki gerilimin içinde olmak, müzikten zevk almanın önemli bir anıdır ve bu kendini mimik ve jestlerde, sensomotorikte de gösterir. Gülümsemek ve gülmek kişinin kendini iyi hissetmesini sağlayan endorfin üretimini arttırır. Feldenkrais'in deyişiyle, öğrenirken gülümseyebilen insanların kazançları büyük olur (Armhein, 2002: 5-7).

Ortak müzikli oyun, oyun kurallarının kabulü ve bunlara uyulması, birlikte oyun, (sesin) ayarlanmış olması, özellikle doğaçlamada bir dizi temel sosyal davranış biçimini doğurur veya aynı zamanda hazırlar; yer vermek, uyum sağlamak, birbirini dinlemek, iç içe geçirmek, kullanım sağlamak ve doğru zamanda susabilmek gibi (Jungmair, 2002: 7).

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. Orff-Schulwerk'in sosyal pedagojide ve terapide kullanımı özellikle önem kazanmıştır. Elementer müzik ve dans eğitimi, her türlü müzik eğitimi sürecinin temel basamağına oturur ve her şeyden önce "insan yetiştirmeyi" hedefler (Toksoy ve Beşiroğlu, 2007: 24).

Cubasch'a göre (2003) göre, elementer müziğin kuramı ve uygulaması için temel oluşturacak üç boyut şöyle sıralanabilir:

> (…) **Antropolojik boyut:** Elementer müziğin çıkış noktası müzik değil, bireysel ve kendine özgü nitelikleriyle insandır. Müzik yapmanın merkezinde insan yer almakta; hedefler, içerik, yaklaşım ve araçlar hep bu düşünce ile düzenlenmektedir. Elementer müziğin insana bakışını üç özelliğin belirlediği söylenebilir. Bu üç özellik, insanın toplumsal bir varlık olması, yaşadığı çevre ve

diğer insanlarla ilişki kurabilme yeteneği, yaratıcılık özelliği ve bedensel varlığıdır. İnsanın yaşadığı çevresiyle ve içinde bulunduğu toplum ile, doğru ve düzgün ilişkiler kurması hem bireysel hem de toplusal açıdan önemlidir. Bugün, insanın bu yeteneklerinin geliştirilmesi çağdaş eğitimin başlıca hedefleri arasındadır. Elementer müziğin temelinde birlikte müzik yapmak ve birbirinden öğrenmek vardır. Oyun ortamı içinde bir araya gelen insanlar, birbirlerinin farklı ve benzer özelliklerini tanıma fırsatı bulurlar. Bu yolla değer yargılarını ve kültürel özelliklerini tanırlar ve etkileşimde bulunurlar. "Orff Schulwerk" olarak da adlandırılan aktif müzik eğitimi yaklaşımının odak noktasında doğaçlama ve yaratma vardır. Çünkü doğaçlama ve yaratma, çocuğun doğal davranışının bir parçasıdır (Shamrock, 1997: 41). Yapılan her doğaçlama bir cesaretin göstergesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, ona uygun ve rahat koşulların sunulmasıyla sağlanabilmektedir.

Pedagojik boyut: Antropolojik koşullardan doğan amaçlar doğrultusunda pedagojik prensipler şekillenir. Bu prensipler uygulama ile kuram arasındaki somut bağlantıyı oluştururlar. Pedagojik prensipler hakkında şöyle bir genelleme yapılabilir.

- Oyun ortamında birlikte ve birbirinden öğrenme
- İnsanın bedensel varlığı ve çok boyutluluğu
- Dil, müzik ve hareket birlikteliği
- Araştırmak, keşfetmek
- Kendinden sorumlu olmak
- Önkoşulsuz ve birlikte yapmak
- Elementer müzik yapmak için kullanılan çalgılar
- Doğaçlama

İçerik boyutu: Pedagojik prensipler ışığında içerik boyutu oluşturulur. Elementer müziğin içerik boyutunda müzik, dil ve hareket birlikteliği odak noktasını oluşturur. Konu ve uygulamaların seçilmesinde bu faktörler etkili olurlar. Elementer müzikte içerik açık olmasına rağmen, konular değişken ve izlenecek yol esnektir. Bu tamamen seçilen hedeflere, çalışılan grubun durumuna bağlı olarak değişebilir (Cubasch, 2003: 10-11).

"Elementer Müzik Eğitimi" süreci, geleneksel ders profilinden kesin çizgilerle ayrılmakta, birçok özelliğiyle "*bilginin yapılandırılması, işbirliği, esneklik, bireyselliğe*

saygı ve yaratıcılık" (Aydın, 2006: 60) gibi kavramları öne çıkaran çağcıl eğitim anlayışına yaklaşmaktadır (Kalyoncu, 2006: 89-104).

Orff-Schulwerk yaklaşımında, öğrenme sadece grup içinde değil özellikle grup aracılığıyla olur. Böyle bir bağlam, gruptaki herkesin işbirliğini ve yapılandırılmış eylemini dengeler, kişisel kutuplaşmadan sosyalleşmeye önemli psikolojik süreçler dizisinin akmasına yardımcı olur. Tüm Orff-Schulwerk geleneğinde, grup içindeki her bir bireyin olumlu uyum sağlaması ve psiko-sosyal becerilerin edinimi vurgulanır (Sangiorgio, 2009: 11).

Çocuk sesini gruba göre ayarlayarak onu denetlemeyi öğrenirken, şarkıyı değişik hareketlerle söylerken aynı zamanda arkadaşlarıyla uyum içinde olmayı da öğrenir. Çocuğun adının geçtiği şarkılara yer verildiğinde kendisini bulmasını ve önemsemesini sağlar. Çocuk kendini ve başkalarını anlamayı öğrenir. Çocuk şarkılarının sözleri bir yandan iyi alışkanlıklar kazanmaları hususunda çocukları güdülerken, diğer yandan çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimini, doğru ve güzel konuşma alışkanlığı, dil çevikliği ve akıcı bir konuşma becerisi kazanmalarını sağlar (Sözen, 2006: 10-11).

Orff-Schulwerk'in içeriği farklı bağlamlarda, farklı hedef grupları ve yaş gruplarıyla okullarda veya müzik okullarında, sosyal pedagoji, terapi, sanat alanlarında uygulanabilir (Sangiorgio, 2009: 8).

1.3 PROBLEM CÜMLESİ

"Orff Schulwerk Yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, 6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkileri nasıldır?

Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin yanıtları aranmıştır.

1. 4 ALT PROBLEMLER

1.4.1 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *kişilerarası iletişim becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.2 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.3 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *akran baskısı ile başa çıkma becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.4 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *sözel açıklama becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.5 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *kendini kontrol etme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.6 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *hedef belirleme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.7 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *dinleme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.8 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *görev tamamlama becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.9 Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre *sonuçları kabul etme becerileri* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI

Orff-Schulwerk yaklaşımının, okul öncesi eğitim kurumlarındaki 6 yaş grubu çocuklarının, hayatlarının her yönüyle (fiziksel, sosyal, ruhsal…) şekillendiği ve sosyal becerilerinin de oluştuğu bu dönemde, onların sosyal becerilerinin gelişiminde etkisi olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır.

1.6 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, deneysel bir çalışma olması, kültürel faktörler göz önünde bulundurularak yapılandırılan okulöncesi müzik etkinliklerinin özgünlüğü açısından önem taşımaktadır

Bu araştırma, son yıllarda kendini okul öncesi müzik eğitiminde, uygulamalarıyla kabul ettirmiş olan Orff yaklaşımı ile verilecek müzik eğitiminin, çocukların sosyal becerilerine etkisini ölçmek, belirlemek bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma ailelere, velilere, müzik öğretmenlerine, okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitimi veren tüm kurumlara, ışık tutacağı düşünülürse anlamı pekişmiş olur. Ayrıca daha sonra bu konuda araştırma yapacak olan kişilere yardımcı kaynak olması bakımından da önemlidir.

1.7 VARSAYIMLAR

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracına içtenlikle cevap verdikleri varsayımından hareket edilmiştir.

1. 8 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- Samsun il sınırı içindeki bulunan Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitimi alan, 6 yaş grubu 40 öğrenciyle,
- Sosyal Beceri Ölçeği (4-6yaş), (Avcıoğlu, 2006) ölçeğiyle,
- Derslerde uygulanmış olan etkinliklerle,
- Uygulanmış olan ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

1. 9 ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI (TANIMLAR)

Orff-Schulwerk Yaklaşımı: Carl Orff`un müzik, devinim ve dili bir bütün olarak ele alan eğitim anlayışı "Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi" olarak nitelendirilmektedir.

Schulwerk: "Orff-Schulwerk tanımlaması ilk kez 1930 yılında Carl Orff ile Schott yayınevinin (Schott-Verlag) görüşmeleri sırasında ortaya çıkmıştır. Schulwerk belli becerileri öğrenmeye yarayan bir taslak / tasarım anlamını taşır." (Kugler: Zur Geschichte des Orff-Schulwerks; 2003). 'Werk' (iş) çok yönlü bağlantıları olan geniş bir kelime--- Çok basit olarak 'bir şeyi başarmak için sarf edilen efor' anlamına gelebilir. Bir opera, bir sanat işi anlamına gelebilir--- bir yaparak öğrenme aracı olabilir, 'oyun çocukların işidir´."**Orff-Schulwerk**" kavramının yalnızca Türkçeye değil birçok başka dile de çevrilemediği görülmüştür. Bu nedenle Orff ve Keetmann'ın tüm pedagojik çalışması ve literatür (örn. beş ciltlik Orff-Schulwerk: Musik für Kinder") söz konusu olduğunda, tanım, Türkçeye çevrilmeden orijinal halinde kullanılmalıdır (Koçak, 2005: 32).

Kişilerarası İletişim Becerileri: Kişiler arasında ilişkiyi başlatma, sürdürme, arkadaşlık kurabilme, oyuna davet edebilme, gruba katılma, hoşlanmadığı durumlarda kendini ifade edebilme gibi davranışları içermektedir.

Uyum Becerileri: Yönergelere Uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.

Atılganlık Becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtma duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır

Kendini Kontrol Etme Becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan beceriler bulunmaktadır.

Akranlarla İlişkili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

Sosyal Yeterlik: Olumlu etkileşimi zaman içinde farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme becerisidir.

Sosyal Beceri: Bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır.

Sosyal Davranışlar: Bireysel, ayrılabilen, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir.

1.10 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Özevin ve Bilen (2011), “Yaratıcı Dans” adlı kitapları, yaratıcı dansın temel felsefesini, öğelerini ve gelişim aşamalarını içeren bir bölüm ve onu takiben yaratıcı dans etkinliklerini içermektedir.

Sökezoğlu (2010), ‘Ritim, Hareket ve Şarkı Eğitimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi’ isimli bir doktora tez çalışması yapmıştır. Deney sonrası yapılan testlerin istatistiksel analizlerindeki

farklar anlamlı çıkmış ve ritim, hareket ve şarkı eğitimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Orff öğretisi ile verilen müzik eğitimin önemi vurgulanmış; yuvalarda ve okullarda uygulanması, Orff öğretisi ile verilen müzik eğitiminin yaygınlaşması, müzik öğretmenlerinin Orff öğretisinde yetkinleştirilmesini önerilmiştir.

Uysal (2009), 'Orff-Schulwerk Yaklaşımında Müzik-Hareket Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılmasının Dikkat, Yaratıcılık ve Sosyal İletişim Becerisinin Gelişimine Etkisi' isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. 6 yaş grubundaki 20 çocuğa Orff-Schulwerk müzik – hareket eğitimini uygulamış, eğitim programına Orff Schulwerk yaklaşımı ile müzik-hareket eğitimi almayan 6 yaş grubu 20 çocukla dikkat, yaratıcılık, sosyal iletişim becerisinin gelişimi açısından farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek, deney- kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amaçlı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çıkan sonuçlarda deney grubunun dikkat, sosyal iletişim, yaratıcılık gelişimi açısından kontrol grubunun oldukça ilerisinde olduğu saptanmıştır.

Bilen, Özevin, Canakay ve Uçal (2009), "Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi" isimli kitaplarında, okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerine yönelik, Orff yaklaşımı ile uygulayabilecekleri detaylı etkinlik örneklerini bir araya getirmişlerdir.

Yücesan (2008), 'Orff Yaklaşımına Dayalı Ekinliklerin İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinde Uygulanışı ve Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zeka Düzeyleri Üzerine Etkisi' isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Deney sonrası yapılan ölçümlerde öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zekâ Düzeyleri Üzerinde anlamlı bir fark olduğu ortaya koymuştur. Orff Yaklaşımı'na dayalı müzik eğitiminin yaygınlaştırılmasını, müzik öğretmenlerine Orff yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmesini, müzik dersliklerinin etkinliklere göre düzenlenmesini, Orff Yaklaşımı'nın farklı zekâ çeşitleri üzerine etkilerinin araştırılmasını önermiştir.

Erbay (2008) 'Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri' isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Birinci bölümde, okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, sosyal beceriler, sosyal becerilerin yaşamdaki önemi, aile tutumları, sosyal beceriler ve aile tutumlarını açıklamıştır. Okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocukların (4 yaş)

sosyal beceri düzeylerinin daha gelişmiş olduğundan, çocukların okul öncesi kurumlarına erken yaştan verilmesini önermiştir.

Günindi (2008), 'Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, anne babaların empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Işın (2008) 'Okulöncesi Müzik Eğitiminde Uygulanan Orff Yaklaşımı'nın 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritimsel Becerilerine Etkileri' adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Birinci bölümde, Müzik Eğitimi, Müzik Eğitim Yöntemleri, Ritim ve Ritimsel Beceriyi incelemiştir. Öntest ve sontest yöntemini kullanmıştır. Öntest ve sontest başarı yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olduğu vurgulanmış, Orff yaklaşımı ile uygulanan müzik derslerinin okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Avcıoğlu (2007), 'Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi' adlı bilimsel araştırmalarını içeren bir kitap yayınlamıştır. Sosyal yeterlik ve sosyal beceri, sosyal beceri eğitimini ve sosyal beceri ölçümünü açıklamıştır.

Işık (2007), 'Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması' amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Sosyal uyum ve beceri ölçeğinden elde edilen puanlarda sosyo ekonomik düzey ve cinsiyetin istatistiksel olarak etkili olduğu bulunmuştur.

Gürgen (2007), "Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri"ni konu alan bir doktora çalışması yapmıştır. Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede daha etkili olduğu, fakat şarkı söyleme becerilerinin gelişiminde anlamalı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Araştırmanın son ölçümlerinin ortalamalarına bakıldığında; müziksel

işitme becerisinin gelişiminde en yüksek ortalamanın Orff grubunda, şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamaların Kodaly grubunda olduğu saptanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Gürgen (2006), 'Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Davranışlar' isimli bir makale yazmıştır. Girişte yaratıcılığın tanımını vermiş. Çağdaş Müzik Eğitim Yöntemlerini –Orff, Kodally, Dalcrose, Suzuki- tanımlamıştır.

Kalyoncu (2006), 'Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Yaklaşımının Türkiye'de Kabul Sorunu Üzerine' adlı bir makalesinde Orff Yaklaşımı'nı ve elementer müziği tanımlamış, Türk eğitim sistemine uyarlanamayışının sebeplerini açıklamıştır.

Özgülük (2006), "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların, yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş olduklarını ve sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Toksoy ve Beşiroğlu (2006) , 'Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi' isimli bir makale yayınlamışlardır. Önce Orff Yaklaşımını'nın içeriğini anlatmış, sonra İlköğretim I. Kademesinde Müzik Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Model Önerisi'nin uygulamalarını açıklamıştır. Bu alanda ülkemizde yapılan araştırmaların çok az olduğunu ve müzik eğitimi bölümlerinde Orff Schulwerk'in kültürel ve dil öğelerine dayandırılması ile ilgili araştırma yapılmasını önermiştir.

Vural (2006), "Okulöncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okulöncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Yapılan öntest ve sontest sonuçları değerlendirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sungurtekin (2005), 'Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi' isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Orff pedagojisinin önemi konusunda öğretmen ve velilerin bilgilendirilmesini, okul öncesi eğitim kurumlarına müzik öğretmeni atanarak, müzik derslerinin kendi branş öğretmenleri tarafından verilmesi sağlanmasını, eğitim fakültelerinin müzik ana bilim dallarının bünyesinde, okul öncesi müzik öğretmenliği adı altında bilim dallarının açılmasını, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerekli yasal düzenlemeleri yaparak, anaokulları ve ana sınıflarında branşlaşmanın yolunu açmasını önermiştir.

Ay (2003) 'Müzikte Hareket ve Beden İlişkisinin Pedagoji Yöntemleriyle Karşılaştırılması' adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada Dalcrose ve Orff yöntemlerinin tarihsel gelişimi, pedagojik yöntemleri, ilkeleri ve uygulamaları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Günümüzde bu iki yöntemin bağımsız olarak kullanılmadığı ve bu yöntemlerin birbirleriyle ya da başka yöntemlerle birlikte yeni sentezlere yol açtığı belirtilmiştir. Bu yöntemlerin uygulamalarının birbirlerine yakın oluşu, birbirlerini tamamlayıcı unsurlara sahip olmaları bu yöntemleri kaynaştırabilmeyi, daha iyi sonuçlar elde edebilmeyi sağladığını vurgulamıştır.
Uçan (2003) , 'Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisi'nin Tanımı-Uygulanımı-Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu' isimli bir bildiri yazmıştır. Orff Okul Öğretisinin 1950'ler-1980'ler arasında hızla tanınamamasının ve yaygınlaşamamasının nedenlerini ve son durumu açıklamıştır. Sonuç olarak bu alanda taramsal, tarihsel, betimsel ve deneysel çalışmaların gerekliliğini vurgulamıştır.

Arı (2000) 'Orff Metodu ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma' adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Birinci bölümde Carl Orff'un kısaca hayatı besteciliği üzerinde durulmuş, Orff metodunun doğuşu ve gelişmesi anlatılmış, Orff metodu diğer erken çocukluk dönemi müzik eğitimi metotlarıyla karşılaştırılmıştır. İkinci bölümünde, Orff Çalgılarının ortaya çıkışı ve gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde Orff metodu, bu metodun felsefesi, amaçları, kullandığı materyaller hakkında bilgi verilmiş, Orff metodunda insan vücudunun bir çalgı olarak kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırmada, müzik dersinin önemini arttırmak, onu sevdirmek için Orff öğretisinin kullanımına dair önerilere yer verilmiştir.

Ekici (1998) 'Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri' isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Birinci bölümde Carl Orff ve Müzik Eğitim Yöntemini

açıklamış, ikinci bölümde Orff çalgılarını tanıtmış, sonuç olarak da Orff Çalgılarının eğitim materyali olarak yaygınlaşması gereğini vurgulamıştır.

II. BÖLÜM
YÖNTEM

Araştırma, taşıdığı amaç, bu amaca yönelik yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından deneysel bir araştırmadır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişimleri kontrol altına almak durumundadır. Tüm deneysel araştırmaların altında yatan temel fikir "bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle" olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve ark., 2009: 187).

Deneysel desenin, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen faktör sayısı temel alındığında bu araştırma tek faktörlü deneysel desendir.

Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre deneysel araştırma, tüm yöntemler içinde önemli iki noktada eşsizdir: Birincisi, bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilecek tek yoldur. İkincisi, uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test eden en geçerli ve güvenilir yol olmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2009: 189).

Bu araştırmanın deseni, eğitim ve psikolojide kullanılan deneysel desenlerden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desendir. Deneysel sürecin etkisini analiz etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü ve Samsun Valiliği tarafından alınan izinler (EK 1) doğrultusunda, Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda öğrenim gören; 20'si kontrol grubu, 20'si deney grubu olmak üzere, 6 yaş grubu 40 okulöncesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Okula sabah devam eden öğrenciler kontrol grubunu, öğleden sonra gelen öğrenciler ise deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunda 10 kız 10 erkek, deney grubunda ise 8 kız 12 erkek toplam 40 öğrenci mevcut bulunmuştur. Çalışma süresince

öğrencilerin okula düzenli devam etmeleri konusunda her iki grubun öğrencileri de takibe alınmıştır.

Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge okulu, araştırmacının müzik öğretmeni olarak çalıştığı kurum olması; deney ve kontrol grubunu yakından takip edilebilmesi ve araştırma sürecinin zamanında yürütülebilmesi amacıyla seçilmiştir.

2.2 Veriler ve Toplanması

2.2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen, (4-6 yaş) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (EK 2) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ilgili araştırmacı tarafından 2007 yılında kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin dokuz faktörde toplandığı gözlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla; "Kişilerarası İletişim Becerileri", "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri", "Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri", "Sözel Açıklama Becerileri", "Kendini Kontrol Etme Becerileri", "Amaç Oluşturma Becerileri", "Dinleme Becerileri", "Görevleri Tamamlama Becerileri" ve "Sonuçları Kabul Etme Becerileri"dir. Güvenirliği belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarım güvenirliği, ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarı güvenirlik katsayısı .89 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan veri toplama aracında yer alan maddeler için beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "Her Zaman Yapar, Çok Sık Yapar, Genellikle Yapar, Çok Az Yapar, Hiçbir Zaman Yapmaz" şeklinde beceri düzeylerine göre sıralanmıştır. Ölçek ile elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması için istatistikteki sayıların gerçek alt ve üst değer alanı kavramından hareket edilmiştir. Bu puanlamada "Her Zaman Yapar" 5 puan, "Çok Sık Yapar" 4 puan, "Genellikle Yapar" 3 puan, "Çok Az Yapar" 2 puan, "Hiçbir Zaman Yapmaz" 1 puanla derecelendirilmiş ve yorumlanmıştır.

2.2.2 Deneysel İşlem Süreci

10 hafta süren çalışmada, haftada 2 kez 60 dakikalık Orff Yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri yaptırılmış ve etkinlikler kamera ile kayıt edilmiştir.

Derslerde uygulanan etkinliklerin yapılandırılmasında, katılınmış olan atölye çalışmaları ve çeşitli yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır. Uygulanacak olan derslerin planı hazırlanırken, 6 yaş grubu çocukların ve bulundukları çevrenin özellikleri dikkate alınmıştır. Her hafta Pazartesi ve Çarşamba günleri yapılan derslerde uygulanan etkinlikler, aşağıda verilen planlardaki gibi birbirini tamamlayıcı ve okulöncesi çocukların kazanım hedeflerine uygun olacak nitelikte hazırlanmıştır. Örnek iki ders planı aşağıdaki gibidir.

(…) **XII. DERS:**

Konu : Oyunlarla Müzik
Hedef : Kendi kültüründen oyunlar oynar, şarkı söyler
Araç-Gereçler : Havuç ve tavşan resimlerinden oluşturulmuş yapboz*, zilli def, blok flüt.
Süre : 40 + 20 dk.

***Ders Öncesi Hazırlık:** Bir tavşan ve havuç resmi bulunur. Tavşan resminin arkasına mavi, havuç resminin arkasına turuncu kağıt yapıştırılır. Bu resimler, eşit parçalara ayrılarak kesilir. Yap Boz Tamamlama için oyun kartları hazırlanmış olur.

Isınma Etkinlikleri:

1. Yap Boz'u Tamamlama: Hazırlanan oyun kartlarını çocuklar mavi ve turuncu kısımlarına bakarak seçerler. Maviler ve turuncular kendi aralarında birer grup olurlar ve iki grup parçaları birleştirerek, gruplarının ismini bulurlar.

2. Ritim Eşliğinde Tavşan-Havuç Oyunu: Tavşanlar grubu ve havuçlar grubu karşılıklı dizilirler. Havuçlar tohum olarak, tavşanlar da yavru olarak küçücük olup yere çömelirler. Öğretmen eline zilli defi alır. Eğer defi marakas gibi sallarsa, bu havuçların büyüme sesi olur havuçlar yavaşça büyümeye başlar. Eğer defe eliyle ritmik vuruşlar yaparsa bu tavşanların uyanma ve zıplama sesi olur, bu ritimle zıplayarak büyüyen havuçlara

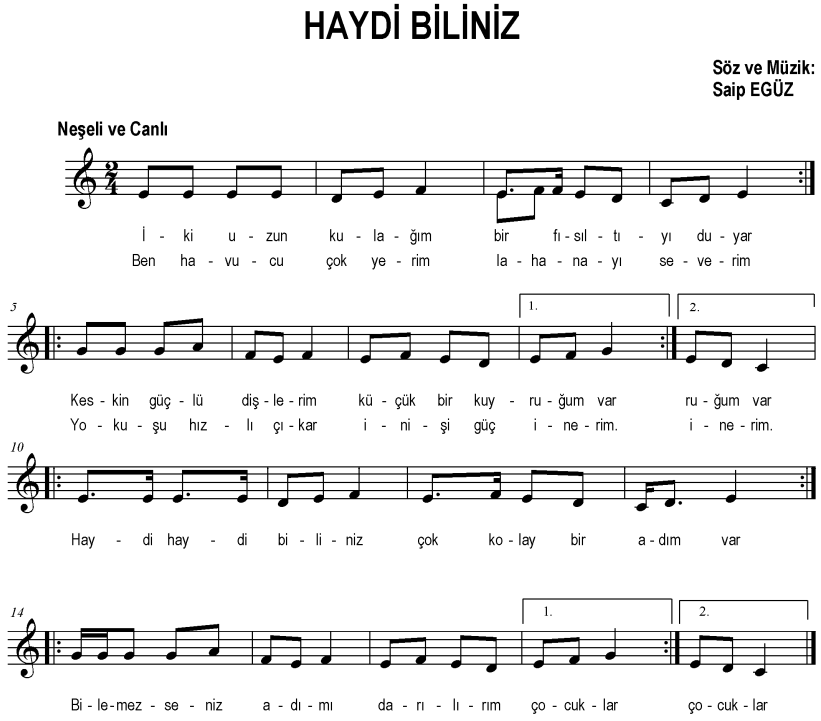
ulaşmaya çalışırlar. Öğretmenin yerine sırayla öğrencilerden biri geçer, defi çalarak oyunu oynatır.

Yeni Şarkı Öğretimi:

“Haydi Biliniz” Şarkısının birinci kıtası ve nakaratı yansılama ve drama yöntemi ile kulaktan öğretilir.

İki uzun kulağım,
Bir fısıltıyı duyar
Keskin güçlü dişlerim
Küçük bir kuyruğum var

Haydi haydi biliniz
Çok kolay bir adım var
Bilemezseniz adımı
Darılırım çocuklar



Öğrenilen Şarkıların tekrarı: Derslerde öğrenilen şarkılar tekrar edilir.

Yeni öğrenilen şarkı tekrar edilerek ders sonlandırılır.

XIII. DERS:

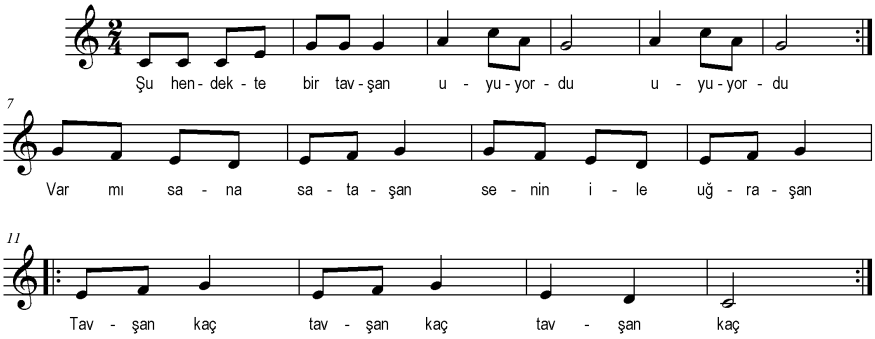
Konu : Oyunlarla Müzik
Hedef : Kendi kültüründen oyunlar oynar, şarkı söyler
Araç-Gereçler : Zilli def, mendil, blok flüt.
Süre : 40 + 20 dk
Isınma Etkinlikleri:

1. Ritim Eşliğinde Tavşan-Havuç Oyunu: Bir önceki derste öğrenilen bu oyun tekrarlanır.

2. Tavşan Kaç Oyunu: Bu oyunda, çocuklar küçük tavşanlar olarak bir daire olarak yere otururlar. Ebe olan bir kişinin elinde küçük bir mendil olur. İlk sözlerde, mendiliyle arkalarında gezer, İkinci sözlerde mendili bir arkadaşının arkasına koyar, üçüncü sözlerde mendili bulan arkadaşı ebeyi kovalar, ebe dairede bir yere oturduğunda bu sefer ebelik sırası elinde mendil olup ayakta kalan çocuğa geçer.
İlk sözler: Şu Hendekte bir tavşan uyuyordu, uyuyordu
İkinci Sözler: Var mı sana sataşan? Senin ile uğraşan
Üçüncü Sözler: Tavşan Kaç, Tavşan Kaç, Tavşan Kaç…

TAVŞAN KAÇ

Anonim



Yeni Şarkı Öğretimi:

"Haydi Biliniz" Şarkısının ikinci kıtası yansılama ve drama yöntemi ile kulaktan öğretilir. Şarkı bir bütün olarak söylenir.

Öğrenilen Şarkıların tekrarı: Derslerde öğrenilen şarkılar tekrar edilir.
Yeni öğrenilen şarkı tekrar edilerek ders sonlandırılır.

2.3 Verilerin Çözümlenmesi

Analiz aşamasında verilerin analizi için SPSS 15.00 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında öntestler ve son testler için ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, birey sayısının az olması ve normal dağılım göstermemesi sebebiyle Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile Öntest-sontest puanları arasındaki istatistiksel farklar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına, her bir alt problemde yer verilmiştir, yorumları yapılmıştır.

III. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili alt problemler doğrultusunda bulgular, yorumlar ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

3. 1 Birinci Alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***kişilerarası iletişim*** becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası iletişim beceri ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Kişilerarası İletişim Beceri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön test		Son test	
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss
Deney	20	50,90	9,72	57.60	10.67
Kontrol	20	50.35	8.83	47.00	6.84

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, deney öncesi kişilerarası iletişim becerileri açısından, eşdeğer düzeyde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi analizleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda, deney öncesi her iki grubun iletişim becerileri gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir değerlendirme ile deney öncesi her iki grup da eşdeğer (benzer) düzeyde iletişim becerilerine sahiptir. Deney sonrası grupların son test puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise birbirlerine göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	26,13	522,50	87.50	0.020
Kontrol	20	14,88	297,50		

Tablo 3. 2 incelendiğinde, Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, iletişim beceri düzeylerinin Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [U = 87,50, p<,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise Orff yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları ve sıra toplamları kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından ve sıra toplamından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum uygulanan Orff yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, öğrencilerin kişilerarası iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş grubu çocukları ile yapmış olduğu deneysel çalışmada, ritim, hareket ve şarkı temelli müzik eğitiminin temel kişilerarası sosyal becerilerinin geliştirdiği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda araştırmaların sonuçları birbirine paralellik göstermektedir.

3. 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri (4-6 yaş) ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümlerine göre ***Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Beceri" puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerilerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön test		Son test		Erişi Puanlar
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss	
Deney	20	38.90	7.72	42.80	6.85	3.90
Kontrol	20	36.80	5.81	33.60	4.12	-3.20

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki bireylerin deney öncesi kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bulundukları deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beceri puanlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin becerilerinin gelişme gösterdiği, kontrol grubundaki öğrencilerin becerilerinde kısmen düşüş olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi beceri puanlarında görece kısmen farklılıktan dolayı, deney öncesi ve deney sonrası puanları arasındaki erişi puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin uyum sağlama becerilerinin deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Erişi Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	26,53	530,50	79.50	0.010
Kontrol	20	14,48	289,50		

Tablo 3.4 incelendiğinde, Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi alan deney grubu öğrencilerin **Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Beceri** düzeyleri, Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin **Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama**

Beceri düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [U = 79.50, p<,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise Orff yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları ve sıra toplamları kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından ve sıra toplamından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle Orff yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, 6 yaş grubu öğrencilerin "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Uyum Sağlama Becerileri"nin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş deney grubu öğrencileri ile yapmış olduğu deneysel çalışma sonrasında, "Grupla İş Yapma Becerileri" alt ölçeğinde herhangi bir fark oluşmadığını bulgulamıştır (Sökezoğlu, 2010: 92) .

Işın (2008), 'Okulöncesi Müzik Eğitiminde Uygulanan Orff Yaklaşımı'nın 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritimsel Becerilerine Etkileri' adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin öntest ve sontest başarı yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu vurgulamış, Orff yaklaşımı ile uygulanan müzik derslerinin okulöncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması önermiştir (Işın, 2008: 79).

3. 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümlerine göre ***Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri*** puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.5' te verilmiştir.

Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test *Akran Baskısı İle Başa Çıkma Beceri Puan* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön test		Son test		Erişi Puanlar
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss	
Deney	20	33.25	11.37	35.60	9.77	2.35
Kontrol	20	32.80	6.76	31.15	3.67	-1.65

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin deney öncesi ***Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerilerinin*** birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beceri puanlarının kısmen birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre erişi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	23,38	467,50	142.50	0.110
Kontrol	20	17,63	352,50		

Analiz sonucunda, öğrencilerin ***Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerilerinin*** deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U = 142.50, p>.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerine ait sıra ortalamaları ile sıra toplam puanlarının kısmen yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bir diğer ifadeyle Orff-Schulwerk yöntemini ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, öğrencilerin akran baskısı ile başa çıkma becerilerine olumlu katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, hem kontrol, hem deney grubunun anaokuluna yarım gün devam ettiği ve sosyo-ekonomik seviyenin düşük olduğu çalışma grubu ile yapılmıştır. Özgülük

(2006), "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların, yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş olduklarını ve sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir (Özgülük, 2006:32-39).

3. 4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Sözel Açıklama Becerileri*** bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Sözel Açıklama Becerilerinin*** ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Sözel Açıklama Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss
Deney	20	19.35	3.48	23.75	4.34
Kontrol	20	22.85	3.83	20.90	3.19

Tablo 3.7 'ye bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ***Sözel Açıklama Becerilerinin*** birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney öncesi öğrencilerin sözel açıklama becerilerinin bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle deney öncesi gruplardaki öğrencilerin sözel açıklama beceri düzeyleri aynıdır. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beceri puanlarına bakıldığında kısmen deney grubundaki öğrencilerin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin deney sonrası sözel açıklama becerilerinin gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi yapılarak bakılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3. 8'de verilmiştir.

Tablo 3.8 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Sözel Açıklama Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	24,78	495,50	114.50	0.020
Kontrol	20	16,23	324,50		

Analiz sonucunda, öğrencilerin ***Sözel Açıklama Becerilerinin*** deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U = 114.50, p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerine ait sıra ortalamalarının 24.78, kontrol grubundaki öğrencilerin 16.23'tür. Buradan Orff yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sözel açıklama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş grubu öğrencileri ile yapmış olduğu deneysel çalışma sonunda, "Temel sosyal Beceriler ve İlişkiyi Başlatma Sosyal Becerilerinde" istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu bulgulamıştır. Çalışmanın bulguları, bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Gelişim psikolojisi açısından bakıldığında ise, hatıralar, fikirler ve hayalleri paylaşabilme becerisi, sözlü iletişimin ön koşulu olduğu; yaşananların konuşmaya dönüştürülmesi ve bu sayede sembolik bir düzeye aktarılması bakımından Orff-Schulwerk yaklaşımına dayalı müzik eğitimi etkinliklerinin, çocuğun sözlü iletişim becerilerini arttırması beklenmekte olduğu görülmektedir (Akt. Schumacher, 2008: 10).

3. 5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Kendini Kontrol Etme Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Kendini Kontrol Etme Becerilerinin*** ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3. 9 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Kendini Kontrol Etme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss
Deney	20	12.70	4.92	13.90	4.64
Kontrol	20	12.65	3.35	13.40	2.82

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ***Kendini Kontrol Etme Becerileri düzeylerinin*** birbirine yakın olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin öntest kendini kontrol etme becerileri düzeylerinin bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer ifadeyle deney öncesi her iki gruptaki öğrenciler benzer düzeydedir. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beceri puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi yapılarak bakılmış ve analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Kendini Kontrol Etme Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	21,25	425,00	185.0	0.683
Kontrol	20	19,75	395,00		

Analiz sonucunda, öğrencilerin ***kendini kontrol etme becerilerinin*** deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U = 114.50, p>.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerine ait sıra ortalamalarının 21.25, kontrol grubundaki öğrencilerin 19.25'tir. Buradan

uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin kendini kontrol etme becerileri düzeylerini geliştirmediği veya bir başka ifadeyle uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. 6 yaş grubu öğrencilerine uygulanan deneysel süreç sonunda, "Kendini kontrol etme becerileri" bakımından fark çıkmaması; yukarıda da belirtildiği gibi okul öncesi çağın bitişi ve okul çağına geçişte, son çocukluğu yaşayan 6 yaş grubu çocuğunun davranışsal açıdan olumsuz bir evreye girmiş olması sebebiyle açıklanabilir (Yavuzer 1996:119-122). Nitekim, Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş grubu ile yapmış olduğu deneysel çalışma sonunda, deney grubu öğrencilerinin, "kendini kontrol etme becerileri" düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulgulamıştır.

Işık (2006), araştırmasında, aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı uygulanan grupta yer alan çocukların "Kendini Kontrol Etme " becerilerinin sontest puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların aynı ölçekten aldıkları sontest puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiğini vurgulamıştır.

3. 6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Hedef Belirleme Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Hedef Belirleme Becerilerinin*** ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Hedef Belileme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss
Deney	20	11.25	3.27	12.65	2.23
Kontrol	20	11.05	2.56	9.70	1.75

Tablo 3.11'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ***Hedef Belirleme Becerileri*** bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin amaç oluşturma becerilerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin beceri puanlarının ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin beceri puanlarında düşüş olmuştur. Uygulanan yöntemin etkili olup olmadığını yani deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için deney grubu için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonuç elde edilen bulgular Tablo 3. 12'de verilmiştir.

Tablo 3.12 Deney Grubundaki Öğrencilerin Sontest - Öntest Beceri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	*Sontest-Öntest*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*Z*	*P*
Deney	**Negatif Sıra**	**1**	5.50	5.50	**-2.295**	**0.022**
	Pozitif Sıra	**9**	5.50	49.50		
	Eşit	**10**				
Kontrol	**Negatif Sıra**	**15**	11.07	166.00	**-2.300**	**0.021**
	Pozitif Sıra	**5**	8.80	44.00		
	Eşit	**0**				

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası, amaç oluşturma becerilerinin, deney öncesi amaç oluşturma beceri düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($z= -2.295$, $p<0.05$). Bir diğer ifadeyle uygulanan yöntemin öğrencilerin amaç oluşturma becerilerini arttırmaktadır. Uygulama sonrasında bir öğrencinin sontest puanları öntest puanlarından düşük, 9 öğrencinin sontest puanlarının öntest puanlarına göre yüksek ve on öğrencinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. ($z= - 2.300$, $p<0.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olmuş olması süreç içerisinde öğrencilerin olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinden bir kişinin, kontrol grubu öğrencilerinden 15 kişinin negatif sırada olması hususunda; okula devam durumları incelendiğinde, sabahçı grubundaki 15 kişinin 9 tanesinin sürekli gecikmeli olarak derslere katıldığı, 6 tanesinin ise diğer arkadaşlarına göre devamsızlığının fazla olduğu gözlemlenmiştir. Erbay (2008) 'Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri' isimli çalışmasında, okulöncesi eğitime erken yaşta başlayan çocukların (4 yaş), sosyal beceri düzeylerinin daha gelişmiş olduğundan, çocukların okulöncesi kurumlarına erken yaştan verilmesini önermiştir (Erbay, 2008: 98) . Hem deney grubu öğrencileri, hem de kontrol grubu öğrencileri, okulöncesi eğitime 6 yaşta başlamıştır. Bu bakış açısı ile düşünüldüğünde, Hedef Belirleme Becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlanmak isteniyorsa, çocukların okulöncesi eğitimi daha erken yaşta başlamalıdır.

3. 7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Dinleme Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3. 13 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Dinleme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss
Deney	20	19.75	4.30	21.30	3.69
Kontrol	20	17.20	3.38	16.70	1.92

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi kişilerarası dinleme beceri puanları bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz T-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinleme beceri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme beceri puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$t(38)=2.08$, $p<0.0$].

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası dinleme beceri puanları, deney öncesi dinleme beceri puanlarından istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, ilişkili t-testi uygulanarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 3.14' te verilmiştir.

Tablo 3. 14 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Dinleme Beceri Puanlarının Öntest Dinleme Beceri Puanlarına Göre İlişkili T-Testi Sonuçları

Grup		N		S	Sd	T	***P***
Deney	Öntest	20	19.75	4.30	19	-1.95	0.065
	Sontest	20	21.30	3.69			
	Öntest	20	17.20	3.38	19	-1.32	0.130
	Sontest	20	16.70	1.92			

Analiz sonucunda deney grubundaki sontest dinleme becerileri, öntest dinleme beceri puanlarından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [t(19) = -1.95, p>,05]. Bir diğer ifadeyle uygulanan program deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı söylenebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dinleme beceri puanlarının öntest dinleme beceri puanlarından istatistiksel olarak farklı olmadığı görülmektedir[t(19) = -1.32, p>,05].

Gürgen (2007), "Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri"ni konu alan çalışmasında Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin ilköğretim öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede daha etkili olduğunu, araştırmanın son ölçümlerinin ortalamalarına bakıldığında ise; müziksel işitme becerisinin gelişiminde en yüksek ortalamanın Orff grubunda, şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamaların Kodaly grubunda olduğu saptanmıştır.

3. 8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff Schulwerk yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff Schulwerk yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu

öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Görev Tamamlama Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Görev Tamamlama Becerilerinin*** ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3. 15' te verilmiştir.

Tablo 3.15 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Görev Tamamlama Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest		Erişi Puanlar
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss	
Deney	20	12.55	3.10	13.70	2.03	1.15
Kontrol	20	10.85	3.03	10.10	1.65	-0.75

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin deney öncesi ***Görev Tamamlama Becerilerinin*** birbirine yakın olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin görev tamamlama becerileri bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer ifadeyle deney öncesi her iki gruptaki öğrenciler benzer düzeyde becerilere sahiptirler. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi becerileri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen görece kısmen farklılık olduğu için deney sonrası puanları ile öntest puanları arasındaki farkları alınmıştır. Deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişi puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 3. 16' da verilmiştir.

Tablo 3.16 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin *Görev Tamamlama Becerilerinin* Uygulanan Yönteme Göre Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*P*
Deney	20	25,08	501,50	108.5	0.012
Kontrol	20	15,93	318,50		

Tablo 3.16 incelendiğinde, öğrencilerin ***Görev Tamamlama becerilerinin*** deney ve kontrol grubunda bulunmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U = 108.5, p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerine ait sıra ortalamalarının 25.08, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 15.93'tir. Buradan Orff- Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, 6 yaş grubu öğrencilerinin görev tamamlama becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Gülay (2008), yapmış olduğu araştırmada işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini saptamıştır. Orff Yaklaşımının elementer müzik ve hareket eğitimi oyun temelli olduğu göz önüne alındığında saptanan bulgular birbirlerine paralellik göstermektedir.

3. 9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile Orff yaklaşımı ile okulöncesi müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin sontest ölçümlerine göre ***Sonuçları Kabul Etme Becerileri*** arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan program öncesi ve sonrası ***Sonuçları Kabul Etme Becerilerinin*** ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest *Sonuçları Kabul Etme Becerilerinin* Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Öntest		Sontest		Erişi Puanlar
		$\overline{X}$	***Ss***	$\overline{X}$	Ss	
Deney	20	14.70	4.43	15.70	4.01	1.00
Kontrol	20	13.30	3.15	12.20	2.31	-0.90

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin deney öncesi ***Sonuçları Kabul Etme Becerilerinin*** birbirine yakın olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin sonuçları kabul etme becerileri bulundukları gruplara göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bir diğer ifadeyle deney öncesi her iki gruptaki öğrenciler benzer düzeydedir. Deney öncesi beceri düzeylerinin kısmen farklı olması ve deney sonrası kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesine göre kısmen düşmüş olmasından dolayı, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.18' de verilmiştir.

Tablo 3.18 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest - Öntest Beceri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	*Sontest-Öntest*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*Z*	*P*
Deney	**Negatif Sıra**	**3**	7.00	21.00	**-1.419**	**0.156**
	Pozitif Sıra	**9**	6.33	57.00		
	Eşit	**8**				
Kontrol	**Negatif Sıra**	**12**	8.92	107.00	**-1.450**	**0.147**
	Pozitif Sıra	**5**	9.20	46.00		
	Eşit	**3**				

Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası sonuçları kabul etme beceri düzeyleri, deney öncesi sonuçları kabul etme beceri düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($z= -1.419$, $p>0.05$). Bir diğer ifadeyle uygulanan yöntemin deney grubundaki sonuçları kabul etme becerileri üzerinde olumlu etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, hem çevresel faktörler (okula geç gelme, devamsızlık, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması gibi), hem de 6 yaş çocuğunun yaşadığı gelişimde negatif evre bulgularda negatif sıraların saptanmasına neden olmuştur.

Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş grubu ile yapmış olduğu deneysel çalışma sonrasında, "Sonuçları Kabul Etme Becerileri" alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ayrıca, erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık bulunurken, kız öğrencilerde anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Bu sonuca dayanarak, 7-11 yaş deney

grubu öğrencilerinin cinsiyet faktörüne göre aralarında fark oluştuğunu vurgulamıştır (Sökezoğlu, 2010: 91).

IV. BÖLÜM
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara, elde edilen veriler ışığında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

4.1 SONUÇLAR

Ülkemizde, okulöncesi dönemindeki çocukların sosyal becerilerinin gelişimlerini desteklerken, müzik alanındaki yetenek ve becerilerinin gelişimini destekleyecek yaklaşım ve yöntemlerle ile ilgili yeterli sayıda bilimsel, özellikle deneysel araştırmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma, bu konulardaki eksiklikleri göz önünde bulundurarak Orff Yaklaşımı ile verilen okulöncesi müzik eğitiminin, okulöncesi çocukların sosyal becerilerine etkilerini belirlemek ve bu konuda yapılacak başka çalışmalara katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Deneysel bir çalışma olan araştırma, Samsun ili Canik ilçesinde bulunan Yavuz Selim YİBO'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, rastgele seçilen 40 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca Orff Yaklaşımı ile okul öncesi müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubu öğrencileri ise okuldaki genel eğitimlerine devam etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

Orff Yaklaşımı ile verilen Okulöncesi Müzik Eğitimi Sonrası;

1. Deney grubu öğrencilerinin tamamının birçok Orff çalgısını çalabildiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. 6 yaş grubu okulöncesi çocuklarının "Kişiler Arası İletişim", "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama", "Sözel Açıklama", "Hedef Belirleme", "Görev Tamamlama" sosyal becerilerinde pozitif ve anlamlı gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. 6 yaş grubu okulöncesi çocuklarının “Akran Baskısı ile Başa Çıkma”, “Kendini Kontrol Etme”,“Dinleme” ve “Sonuçları Kabul Etme” becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki sonuçlara dayanarak:

10 hafta, haftada 2’ şer saat Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin, 6 yaş grubu çocukların “Soysal Becerileri”nin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ayrıca bu çalışma sonunda, 10 hafta gibi kısa bir süre sonunda, öğrencilerin başarılı bir performansla konser çıkarmalarını ve etkinlikler aracılığı ile müzik kültürü edinmelerine olumlu katkılar sağlamıştır.

4.2 ÖNERİLER

6 yaş grubu çocukların, “Kişilerarası İletişim”, “Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama”, “Sözel Açıklama”, “Hedef Belirleme” ve “Görevleri Tamamlama” sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla, okul öncesi dönemde müzik eğitiminde, Orff Schulwerk Yaklaşımının oyun, ritim, doğaçlama, dil, hareket ve dans gibi temellerini esas alan etkinlikler yolu ile eğitim felsefesi hedefler ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmalı ve uygulanmalıdır.

Erken yaşta başlayan eğitimin daha etkili ve kalıcı olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi kurumlarında pilot “okulöncesi kurumlar” seçilmeli ve seçilen kurumlarda, Orff Schulwerk alanında uzman kişiler tarafından bu yaklaşımla ilgili eğitimin verilmesi amacıyla uygun eğitim materyalleri sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yatılı ilköğretim bölge okullarının pansiyonları arasında pilot “pansiyonlar” seçilmeli ve seçilen kurumlarda, Orff Yaklaşımında uzman kişiler tarafından bu yaklaşımla ilgili uygulamalara olanak sağlamak amacıyla müzik sınıfları kurulmalıdır.

Pilot okulöncesi ve pilot pansiyon kurumlarından sonra bu çalışmaların yaygınlaştırılarak Türkiye geneline yayılması sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okulöncesi öğretmenleri ve müzik öğretmenleri için Orff Yaklaşımını öğretmek, geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve bu programlar Orff Yaklaşımında uzman kişiler tarafından verilmelidir.

Orff Yaklaşımının, temel müzik eğitiminin verilmesini kolaylaştırırken sosyal beceriler yönünden de çocuklara katkı sağladığı göz önüne alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm okulöncesi kurumlarında ve ilköğretim okullarında orff çalgıları bulundurulmasını sağlayacak gerekli çalışmaları yapılmalıdır.

Orff Schulwerk her milletin, kendi müzikal-kültürel kimliğinin ve geleneğinin kaynağına inmeye yönlendirilmesi açısından incelendiğinde, Orff Yaklaşımı üzerine çalışmalar yapılması pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de yerel folklorik mirasın ve özellikle çocuk repertuarlarının araştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Okulöncesi kurumları, özel öğretim yöntemleri konusunda uzman müzik öğretmenleriyle çalışmalıdır.

Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orff Yaklaşımı ile ilgili olarak ders içerikleri zenginleştirilmeli ve bu kurumlarda Orff Yaklaşımının uygulanabilmesi için gerekli donanım ve uygun mekanlar sağlanmalıdır.

Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda okutulmakta olan "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında, yatılı ilköğretim bölge okullarında benzer çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Orff Yaklaşımı ile birlikte diğer müzik öğretim yaklaşım ve yöntemleri de müzik öğretmenleri ve müzik öğretmeni adayları tarafından uygulayabilecekleri seviyede bilinmeli ve derslerinde kullanılarak öğretme yöntemleri bakımından derslerine zenginlik kazandırılmalıdır.

Bu alanlarda bilimsel çalışması olan araştırmacılarla, müzik öğretmenleri düzenli olarak bir araya getirilerek bilgi alışverişi içinde olmaları sağlanmalıdır.

Müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan araştırmacılar, müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin deneysel çalışmalar yapmaya özendirilmeli ve yapılan çalışmalar üniversitelerce desteklenmelidir.

Bu tür araştırmaların daha yaygın yapılabilmesi için, bürokratik işlemlerin ve yazışmaların daha kolaylaştırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

ADIGÜZEL, H. Ömer (2005). "Eğitimde Yaratıcı Dramaya İlişkin", *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfo Dergisi,* Sayı: 8, 35-38.

AKANDERE, Mehibe, (2006). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel yayın-dağıtım.

AKTAŞ, Gürbüz (2006). *Dans'a İlk Adım.* 1. Baskı. İzmir: ÜN- EĞİT yayınları.

ALTAŞ, Bülent (2006). "Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Eğitimine Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Düşünceleri". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

AMRHEIN, Franz (2002). "Müzik ve Dans Eğitiminin Sosyal Yönleri". *Orff Schulwerk Informationen,* Sayı: 65. Winter, ss. 9-13.

AND, Metin (2007). *Oyun ve Bügü*. 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ANDIRICI, Özgür (2006). "İlköğretimde Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üni., Sosyal Bilimler Ens..

AOSA (2007). "Orff Schulwerk Nedir?" *Amerikan Orff Schulwerk Merkezi Web Sitesinden alınmıştır*. (www.aosa.org), (Çev.) Fatoş Auering-Nazan Laslo. *İstanbul: Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfo Dergisi*, Sayı: 11, ss. 6-7.

ARAL, Neriman, GÜRSOY, Figen, KÖKSAL, Aysel (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. Ankara: Ya-Pa Yayın.

ARI, Zekiye (2000). "Orff Metodu ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üni. Fen Bil. Ens..

ARROYO, Lucrecia (2004). "Beynin ve Ruhun Gıdası Müzik". *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfo Dergisi*, (Çev.) Nazan Laslo, Sayı: 5, ss. 4-6.

AVCIOĞLU, Hasan (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

AY, Melike (2003). "Müzikte Hareket Ve Beden İlişkisinin Pedagoji Yöntemleriyle Karşılaştırılması". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi.

BACANLI, Hasan (1999 a). *Sosyal Beceri Eğitimi*. İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayıncılık.

----------, Hasan (1999 b). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

----------, Hasan (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi***.** Ankara: Asal Yayınları.

BARNETT, A. Lynn (1991). "The Playful Child: Measurement of a Disdposition to Play". *Play&Culture*, Sayı:4, ss. 51-74.

BASTIAN, Günther Hans (2001). *Kinder Optimal Fördern mit Musik*. Mainz: Schott Verlag.

BEIDINGER, Werner (2004). "Orff-Schulwerk Geleneğinde Elementer Müzik Pedagojisi". *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfo Dergisi*, Sayı: 5, ss. 13-15.

BİLEN, Sermin (2004). "Müzik Eğitimcisi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri ve Önemi". *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İnfo Dergisi,* Sayı: 5, ss. 16-17.

BİLEN, Sermin, ÖZEVİN, Banu, CANAKAY, Esin Uçal (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

CHOSKY, Lois (1986). *Teaching Music In The Twentieth Century*. New Jersey: Simon and Schuster.

COOGAN, Christa (2009a). "Canlı Düzenlemeler, Esnek ve Hassas Yöntemler". *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 15, ss. 16-20.

----------, Chista (2009b). "Dansın Öğeleri". *Orff Schulwerk Music And Dance Pedagogy Summer Course.* Salzburg: Orff Institute ss. 1-3

CUBASCH, Peter (2003). "Elementer Müzik veya Müzik ve Hareketle Bedensel Eğitim". *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 3, ss. 8-12.

ÇETİN, Filiz, BİLBAY, Aslıhan, Alpa, KAYMAK, Deniz (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

ÇOK, Figen, ARTAR, Müge, ŞENER, Tülin (1997). "Kentlerde Çağdaş Çocuk Oyunları". 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: *Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, Sayı:1, ss. 9-12.

DEMİR, Mehtap (2006). "Müzik ve Sosyal Etkileşim". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

DERE, Zeynep (2008). "Ankara İl Merkezindeki Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Müzik Eğitiminde Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

DİCLE, Abdullah Nuri (2006). "Üniversite öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

DİNÇER, Mahir (1988). "Türkiye'de Okulöncesi Öğretim, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Nasıl Olmalıdır?". Ankara: 1. Müzik Kongresi Bildirileri. ss. 445-452.

DREBINGER, Nikolaus (2009). “Sözler Ruhun Aynasıdır: Özellikle Konuşulan Dil Ele Alındığında Dilin Fakirleşmesi Tartışmasına Bir Katkı”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 15, ss.

ELLİALTIOĞLU, Maden, F. (2005). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Ya-Pa yayın.

EKİCİ, Tülay (1998). “Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

EÖSZE, László (1964). *Zoltan Kodály Sien Leben und Sein werk*. Bonn: Hawkes GmbH.

ERBAY, Erinç (2008). “Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üni., Sosyal Bilimler Ens..

EROL, Gül (2009). “Okul Öncesinde İkinci Dil Eğitimine Drama Teknikleri ve Orff-Schulwerk Yaklaşımının Sentezlenmesi ile Yeni Bir Uyarlama”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 16, ss. 33-38.

EROL, Onur (2002). “Carl Orff ve Orff Schulwerk”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 2, ss. 3-4.

--------, Onur (2006a). “Bir Bakışta Orff”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 9, ss. 17-19.

--------, Onur (2006b). “Müzik, Konuşma, Dans Ağacı”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi,* Sayı: 10, ss. 20-21.

--------, Onur (2007). “Orff ve Çoklu Zekâ”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 13, ss. 34-35.

FEYZİOĞLU, Ayşegül (2008). “Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Martenot Arasında Bir Karşılaştırma”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 14, ss. 28-30.

GERSDORF, Lilo (1997). *Carl Orff.* 5. Basım. Hamburg.

GOODKIN, Doug (2006a). “İdeal Orff Sınıfı”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 9, ss. 14-16.

----------, Doug (2006b). “Caz Okula Giriyor”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 10, ss.5-9.

GÜLAY, Hülya, AKMAN, Berrin (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

GÜLAY, Onur, (2008). “Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

GÜNİNDİ, Nilgül (2008). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

GÜRGEN, Tekin, Elif (2007). “Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi’nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

HAINES, B. E. Joan, GERBER, L. Linda (1996). *Leading Young Children to Music*. 5th Edition, Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice-Hall.

HASELBACH, Barbara (1993). “Orff-Schulwerk Past, Present and Future. Thoughts About The Development of an Educational Idea”. *The Orff Echo, Volume XXV*. Cleveland, OH: Amrican Orff Schulwerk Association.

---------- , Barbara (2007). “Estetik İfade Fenomeni”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 12, ss. 6-10.

HAZAR, Muhsin (1997). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim.* Ankara: Tübitay Yayınları.

H’DOUBLER, M., N. (1940). *Dance- A Creative Art Experience”. U.S.A. Wisconsin:* University of Wisconsin.

IBOR, Sofia Lopez (2009). “ Kendi Kültüründen ve Diğer Kültürlerden Kelimelerle Oynamak”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 15, ss. 26-32.

IŞIK, Murat (2007). “Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

IŞIN, Didem (2008). “Okulöncesi Müzik Eğitiminde Uygulanan Orff Yaklaşımı’nın 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritimsel Becerilerine Etkileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

JALONGO, Mary Renck, STAMP, Laurie Nicholson (1997). *The Arts in Children’s Lives*. Boston: Allyn and Bacon.

JUNGMAIR, E. Ulrike (2002). “Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Temel Müzik ve Dans Pedagojisi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 1, ss. 4-7.

----------, E. Ulrike (2003a). “Geçmişe Ve Geleceğe Bakış”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 3, ss. 18-26.

----------, E. Ulrike (2003b). “Elementer Müzik Ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler”. İstanbul: Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu.

----------, E. Ulrike (2007). “Bir Şey Besteleyelim”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 11, ss. 8-11.

KALYONCU, Nesrin (2003). “Elementer Müzik Ve Hareket Eğitimini Yaklaşımının Türkiye’de Kabul Sorunu Üzerine”. İstanbul: Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu.

----------, Nesrin (2006b). “Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Genel Eğitim Okullarına Müzik Öğretmeni Yetiştirme- Karşılaştırmalı Bir İnceleme”. Ankara: Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu.

KAMACIOĞLU, Filiz (1993). “Eğitim Müziği ve Kodaly Metodu”, Trabzon: 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi.

KAPTAN, Saim (1995). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayınları.

KOCABAŞ, Ayfer (2003). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. 2. Baskı. İzmir: Egetan Basın Yayın Dağıtım.

KOÇAK, Katia Ojala (2004). “Beden Vurmalılar: Temel Bilgiler ve Bazı Nota Yazım Olanakları”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 6, ss.13-14.

----------, Katia Ojala (2005). “Orff Schulwerk’in Türkçe Karşılığı Nedir?”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 8, ss. 32-36.

KÖSE, Nuray (2009). “7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

KRAUS, Richard, HILSENDAGER, Sarah C., DIXON, Brenda (1991). *History of the Dance in Art and Education.* Third Edition. U.S.A.

KUGLER, Michael (2000). *Die Methode Jacques Dalcrose und das Orff Schulwerk “Elementare Müsikübung*. Frankfurt.

----------, Michael (2003). “Tradition und Innovation”. *Orff Schulwerk Informationen 69*. Winter 2002-2003. ss. 6-13.

----------, Michael (2006). “Orff Schulwerk ve Kültür Geleneği İlişkisi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 9, ss. 5-12.

----------, Michael (2010). “ Carl Orff- Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojsi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 17, ss. 6-10.

LEWY, Arieh (1991). “*The International Encyclopedia of Curriculum”.* New York: Pergamon Press.

METZ, Johanna (2006). “Ben-Sen-Biz: Müzik Oyun Alanında Sosyal Öğrenme. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 9, ss. 30-34.

MORGÜL, Mahiye (2006). *İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir.* 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

MORGÜL, Mahiye (t.y.) *Müzik Nasıl Öğretilir.* (Çocukluk Çağı Müzik Eğitimi 5-14 Yaş). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

MARQUEZ, Roche, Maria, Elisa (2006). “Orff Schulwerk’in Sosyal Boyutu Üzerine Bazı Düşünceler”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 10, ss.16-18.

MORITZ, Ulrich (2004). “Ritim Öğrenmek ve Öğretmek”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 6, ss.5-9.

MUMCUOĞLU, Özlem (2002)**.** “Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Outient Inventory-Bar-On EQ)’nın Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

NYKRIN, Rudolph (2003). “Bir Müzik Eğitimi Klasiğinin Güncel Durumu Üzerine Düşünceler ‘Musik Für Kinder- Orff-Schulwerk’”. *Orff Schulwerk Informationen, Sommer 2003, 70*.

----------, Rudolph (2005). “Musik Für Kinder- Orff Schulwerk’le 50 Yıl”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 8, ss.6-14.

----------, Rudolph (2008). “Konsept ve Metot- Müzik ve Hareket Eğitimi Anlayışını Açıklamaya Bir Katkı”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 14, ss.14-17.

OKTAY, Ayla (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

ONUR, Bekir, GÜNEY, Neslihan (2004). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No:12.

ORFF, Carl (2003). “*Hareketten Doğan Müzik”. İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 3, ss.2-4.

--------, Carl (2008). “Orff Schulwerk: Geçmiş ve Gelecek”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 14, ss.6-10.

ORLICK, Terry, D. (1981). “Positive Socialization via Cooperative Games”. *Development Psychology*, Sayı:17, Numara:4, s:426-429.

ÖMEROĞLU, Esra, ERSOY, Özlem, ŞAHİN, Tezel, Fatma, KANDIR, Adalet, TURLA, Ayşe (2006). *Müziğin Okul Öncesi Eğitiminde Kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖRS, Hüviyet, Bekir, TANER, Haydar. (1952). *Özel Öğretim Metodları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÖZÇİMENLİ, Esen (2007). “Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Anaokullarındaki Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

ÖZDEMİR, Yılmaz (1992). *Ortaokul 1-2-3 Müzik.* Ankara: Öğün Yayınları.

ÖZDOĞAN, Berka (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZEVİN, Banu, BİLEN, Sermin (2011). *Yaratıcı Dans.* Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

ÖZGÜLÜK, Gülben (2006). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

PALACIOS, Fernando (2007). “Sanatı Yaşamak, Sanatla Eğitmek”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 11, ss.18-22.

RÖSING, Helmut, BRUHN, Herbert (1998). “Musikwisenschaft”. *Ein Grundkurs*. Reinbek. 289-310.

SACHS, Curt (1963). *World History of the Dance.* U.S.A. New York: W.W. Norton & Company Inc.

SALMAN, Mustafa (1982). *Müzikli Oyunlar*. İstanbul: Özyürek Yayınevi.

SALMON, Shirley (2005). “Herkes İçin Müzik”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 8, ss.26-28

SANGIORGO, Andrea (2009). “Müzik Antropolojisi Olarak Orff Schulwerk”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 16, ss.6-13.

SARACHO, O., N. (1998). “Socialization Factors in The Cognitive Style and Play of Young Children”. *International Journal of Education and Research*. Cilt:3 Numara:29 s:263-276.

SAY, Ahmet (2005). “Carl Orff”. *Müzik Ansiklopedisi*. Cilt: 2. s: 623-625 Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

------, Ahmet (2002). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

SCHUMACHER, Karin (2003). “Müziği Araç Olarak Kullanan Sosyal Pedagoji ve Entegrasyon Pedagojisi ile Müzik Terapisi Açısından Orff-Schulwerk’in Anlamı”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 4, ss.4-7.

----------, Karin (2007). “Ammenscherze” ve Konuşma Gelişimi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 12, ss. 20-22.

----------, Karin (2008). “Cesaret Et! Özellikle Otizm Gibi Ağır Gelişim Bozukluklarına Müzik Terapisi Müdahalesi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 13, ss. 6-12.

SEL, Ruhi (2000). *Okulöncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar***.** İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.

SEY, Liz (2002). “Çocuklarla Dans”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 2, ss.13-14.

SEZGİN, Hakan (2009). “Müzik İçin Eğitim mi?, Eğitim İçin Müzik mi?”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 15, ss. 35.

SÖKEZOĞLU, Duygu (2010). “Ritim, Hareket ve Şarkı Eğitimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

SÖZEN, Derya (2006). *0-6 Yaş Okulöncesi Çocuklara Seçme Şarkılar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

SUNGURTEKİN, Şehnaz (2005). “Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

ŞAHİN, Cengiz (2001). “Sosyal Beceri Ve Sosyal Yeterlilik”. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, cilt: 2, Sayı: 2. ss. 11-21.

TARMAN, Süleyman (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

TOKSOY, Atilla, Coşkun, BEŞİROĞLU, Şehvar (2006). “Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik Ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi”. *İtü Dergisi, Sosyal Bilimler,* Cilt:3, Sayı: 2. ss.23-34.

TOPÇU, Ömer Yusuf (2009). “Kısaca Doğaçlama”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 15, ss.34.

UÇAN, Ali (2003). “Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı Ve Uygulanımı-Uyarlanımı Ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu”. İstanbul: Uluslar arası Orff Schulwerk Müzik Ve Dans Pedagojisi Sempozyumu.

--------, Ali (2005a). *Müzik Eğitimi.* 3. Basım. Ankara: Evrensel Müzikevi.

--------, Ali (2005b). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi.* 3. Basım. Ankara: Evrensel Müzikevi.

UYSAL, Berna Birgül, (2010). “Orff-Schulwerk Yaklaşımında Müzik-Hareket Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılmasının Dikkat, Yaratıcılık ve Sosyal İletişim Becerisinin Gelişimine Etkisi”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 16, ss. 29-33.

UZAMAZ, Fatma (2000). “Ergenlerde Sosyal Beceriler Ve Değerlendirme Yöntemleri”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt: 6, Sayı: 6. ss.49-57.

ÜRFİOĞLU, Ayşe (1989). *Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

VURAL, Deniz Ekinci (2006). “Okulöncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

YAŞAR, Filiz (2010). “Oyun, Oyun, Oyun”. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, Sayı: 16, ss. 38-40.

YAŞARSOY, Emine (2006). “Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

YAVUZER, Haluk (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILDIRIM, Kemal (1995). “Kodály Yöntemi İle Müzik Eğitimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

YÜCESAN, Esra (2008). “Orff Yaklaşımına Dayalı Ekinliklerin İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinde Uygulanışı ve Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zeka Düzeyleri Üzerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

YÜKSEL, Galip (1997). “Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

YÜKSEL, Galip (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

ÇUBUKÇU, Z. ve GÜLTEKİN M. (2006). “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler”. (http://www.yesevi.edu.tr/files/article25) (01.02.2010).

EDİGER, M. (1999). “Social Development and Curriculum”. (http://proquest.umi.com/pqdlink?did=45409592&Fmt=3&clientId=42977&RQT=309&VName=PQD) (15.11.2009)

GÜRGEN, Elif Tekin, (2006). “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem Ve Yaklaşımlar”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt : 7 Sayi:12, ss. 81-93. (http://www.istanbuldrama.org.tr/Tr/content4.asp?m1=1&m2=12&m3=28&m4=13)

KALYONCU, Nesrin (2006a). “Türkiye’de Orff-Schulwerk Uygulamaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği.” *Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 2*. ss. 89-102. (http://www.ef.ibu.edu.tr/bolumler/music/yayinlar/Kalyoncu/Turkiyede%20Orff-Schulwerk%20Uygulamalari.pdf) (08.04.2009)

ORFF, Carl. (http://tr.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff) (05.06.2010).

Şekiller

GlockenSpiel. (http://www.studio49.de/katalog/index.cfm?CFID=7377502&CFTOKEN=a16f3d546203e034-7EF1FAED-D01A-F7F9-B6D7BF6CA421B7EF&fuseaction=home.getProductList&PK_Ebene=28&currentrow=6) (08.05.2011).

Ksilofon ve Metalofonlar (http://www.studio49.de/katalog/index.cfm?CFID=7377502&CFTOKEN=a16f3d546203e034-7EF1FAED-D01A-F7F9-B6D7BF6CA421B7EF&fuseaction=home.getProductList& PK_Ebene=59&currentrow=5) (05.06.2010)

ORFF, Carl. (http://www.itusozluk.com/gorseller/carl+orff/7271) (07.07.2010).

Yaz Kurslarından Bir Ders (http://good-times.webshots.com/photo/1400727240074590304KWhQFt) (08.05.2011

EK I

-İZİNLER-

EK II

-SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)-

Bu çalışma, Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin 6 yaş grubu çocukların; sosyal becerilerine etkilerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca yüksek lisans tez çalışması için kullanılacaktır. Sorulara çocukları objektif olarak gözlemleyerek içtenlikle cevap vermenizi rica ederim. Kişisel bilgileriniz tamamen saklı tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Gülin ÖZİSKENDER
19 Mayıs Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi

Değerlendirme Yapılan Kişinin Numarası:

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	**Çok Sık Yapar**	**Genellikle Yapar**	**Çok Az Yapar**	**Hiçbir Zaman Yapmaz**
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır					
2. Hata yaptığında özür diler					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder					

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder					
8. Bir gruba kolayca katılır					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir					
14. Başkalarının duygularına saygı gösterir					
15. Sırasını bekler					
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir					
4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir					
5. Kızgınlığının başladığını fark eder					
6. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder					

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
7. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder					
8. Bağımsız olarak karar alır					
9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder					
10. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder					
11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der					
2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der					
3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar					
4. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur					
5. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder					
6. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir					
7. Akran baskısını görmezlikten gelir					
8. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır					

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
9. Farklı düşüncelerin oluştuğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır					
10. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der					
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır					
2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır					
3. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar					
4. Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar					
5. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar					
6. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder					
7. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder					
3. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler					
4. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder					

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
1. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur					
2. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur					
3. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir					
Dinleme Becerileri (DB)					
1. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler					
3. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır					
4. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar					
5. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
1. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır					
2. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir					
3. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar					

	Her Zaman Yapar	**Çok Sık Yapar**	**Genellikle Yapar**	**Çok Az Yapar**	**Hiçbir Zaman Yapmaz**
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder					
3. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder					

Gülin ÖZİSKENDER

e-posta : gulin.ozs@hotmail.com

Kişisel Bilgiler

- **Doğum Tarihi :** 10/05/1981
- **Doğum Yeri :** Samsun

Eğitim Durumu

- 2008, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bölümü'nde Yüksek Lisans Öğrencisi, Samsun
- 2008, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bölümü, Samsun
- 2003, Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir
- 1999, Samsun Anadolu Lisesi
- 1992, Samsun İstiklal İlkokulu

Sertifikalar

- 2010, EAS, Yeşim Alkaya Yener: 'Düo ve 4 El Piyano' Master Class Çalışması, Bolu
- 2010, EAS, Naomi Maczelka: 'Macar Besteciler' Piyano Master Class Çalışması, Bolu
- 2010, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, Uluslararası Orff Kursu: 'Büyük Buluşma', Ankara
- 2010, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 'Latin Amerika Müzikleri ve Dansları', Ankara
- 2010, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 2'si Birden: 'Kendin Yap, Kendin Çal', 'Beden Perküsyonu', Ankara
- 2009, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 'Hayatı Müzikle Yaşa', Ankara

- 2009, Orff Institute, Orff Schulwerk Music And Dance Pedagogy, Summer Course, Salzburg.
- 2008, The Associated Board of the Royal Schools of Music, Piano, Grade 6, İzmir
- 2007, The Associated Board of the Royal Schools of Music, Theory, Grade 5, İzmir
- 2007, The Associated Board of the Royal Schools of Music, Piano, Grade 5, İzmir
- 2006, The Associated Board of the Royal Schools of Music, Piano, Grade 4, Ankara
- 2003, Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Bilgisayar Programcılığı, İzmir
- 2002, Quality Function Deployment Institute, QFD Gren Belt, İzmir

Deneyim

- 2010, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Devlet Konservatuarı Çocuk Korosu'nu Sonat COŞKUNER ile birlikte çalıştırmaktadır.
- 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda 'Oyun, Dans, Müzik', 'Piyano' ve 'Okul Öncesi Müzik Eğitimine Genel Yaklaşımlar' derslerini misafir öğretim elemanı olarak vermektedir.
- 2009, Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda Müzik öğretmeni olarak çalışmaya başladı.
- 2008, Özel Ezgililer İlköğretim Okulu'nda Müzik Öğretmeni olarak çalışmıştır.

Bilgi Alınabilecek Kişiler

- Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Öğretim Üyesi
  e-posta: bahar_gudek@yahoo.com

- Öğr. Gör. Fulya AÇIKSÖZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Öğretim Görevlisi
  e-posta: fulyaaciksoz@yahoo.com