



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORFF YAKLAŞIMININ BİLİŞSEL GELİŞİM
SÜREÇLERİNE KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DORUKHAN DORUK

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Orff Yaklaşımının Bilişsel Gelişim Süreçlerine Katkılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/05/2019

Dorukhan Doruk



Tarih: 04/07/2019

Tez Başlığı:

ORFF YAKLAŞIMININ BİLİŞSEL GELİŞİM SÜREÇLERİNE KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **96** sayfalık kısmına ilişkin, 04/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) X

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Dorukhan Doruk
Öğrenci No : 2015950097
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Müzik Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora

ÖĞRENCİ

Dorukhan Doruk
04/07/2019



DANIŞMAN

Doç. Dr. Banu Özevin
04/07/2019



Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

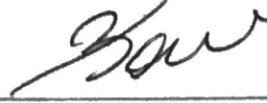
2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

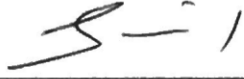
4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Dorukhan Doruk tarafından Doç. Dr. Banu Özevin yönetiminde hazırlanan ORFF YAKLAŞIMININ BİLİŞSEL GELİŞİM SÜREÇLERİNE KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Banu Özevin
Danışman

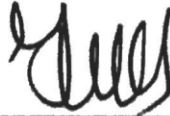


Dr. Öğr. Üyesi Sermin Bilen
Jüri Üyesi



Dr. Öğr. Üyesi Belgin Uzunoglu Yegül
Jüri Üyesi

04.07.2019



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sürecinde hayata bakış açımı değiştiren ve bu çalışmanın ortaya konmasında gerek materyal gerekse motive edici yönlendirmelerinden dolayı saygıdeğer danışmanım ve öğretmenim Doç. Dr. Banu Özevin'e, hayatım boyunca hiçbir desteğini esirgemedikleri ve her kararımda yanımda oldukları için annem Türkan Doruk, babam Ayhan Doruk ve müziği hayatıma katan ağabeyim Gökhan Doruk'a, iyi-kötü her duygumu paylaşarak desteğini yanımda her an hissettiğim Bahar Eren'e, beni yetiştirerek bu günlere getiren tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	1
1.3. Problem Cümlesi	2
1.4. Sınırlılıklar	2
1.5. Varsayımlar	2
1.6. Tanımlar	2
BÖLÜM II	4
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Gelişim	4
2.2. Okul Öncesi Dönem	24
2.3. Carl Orff ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi	31
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
Müzik ve Bilişsel Gelişim ile İlgili Araştırmalar	48
Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	51
BÖLÜM III.....	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	54
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	54
3.3. Verilerin Analizi	55
3.4. Araştırmacının Rolü	55
BÖLÜM IV.....	56
BULGULAR	56
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	56

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	58
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	58
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	59
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	60
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	61
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	62
BÖLÜM V.....	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
KAYNAKÇA	70
EK 1.	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 2-5 yaş arasındaki çocukların ince ve kaba motor becerileri.	8
Şekil 2. Piaget'nin içsel motivasyon döngüsü.	13
Şekil 3. Piaget'e göre zeka.	14
Şekil 4. Vygotsky'nin gelişim dönemleri.	20
Şekil 5. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri.	27
Şekil 6. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların dil gelişimi özellikleri.	27
Şekil 7. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri.	28
Şekil 8. Orff-Schulwerk temel prensipleri.	34
Şekil 9. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin içeriği.	36
Şekil 10. Yapılandırmacı yaklaşımın üç aşamalı öğrenme modeli ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi öğrenme aşamaları arasındaki ilişki.	37

ÖZET

ORFF YAKLAŞIMININ BİLİŞSEL GELİŞİM SÜREÇLERİNE KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doruk, Dorukhan

Yüksek Lisans, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Banu Özevin

Bu araştırma, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin bilişsel gelişim süreçlerine katkılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının değerlendirildiği bu çalışma, okul öncesi eğitim programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında etken olan Jean Piaget, Lev S. Vygotsky ve Jerome Bruner'in bilişsel gelişim kuramları incelenerek hazırlanmıştır. Bu bağlamda ana problem cümlesi olarak belirlenen "Günümüz Türk eğitim sisteminde önem kazanan çağdaş müzik eğitimi anlayışı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine katkısı nedir?" sorusu ile yola çıkılmış ve sekiz alt probleme yer verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in bilişsel gelişim kuramları ile ortak yönleri sayesinde bilişsel gelişim kuramlarına doğrudan etki ettiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Gelişim, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, Okul Öncesi Dönem.

ABSTRACT

EVALUATION OF CONTRIBUTIONS OF ORFF APPROACH TO COGNITIVE DEVELOPMENT PROCESS

Doruk, Dorukhan

Master, Music Education Department

Associate Professor Banu Özevin

This research has been realised in order to evaluate of contributions of Orff-Schulwerk Music and Movement Education to the process of cognitive development.

This study that evaluates the contributions of Orff-Schulwerk Music and Movement Education to cognitive development processes, is prepared through investigate Jean Piaget, Lev S. Vygotsky and Jerome Bruner's cognitive development theories that lead to set off constructivist approach. At the end of this point set out with the question that determined as main problem question "What is the contribution of the Orff-Schulwerk Music and Movement Education approach to the cognitive development processes of preschool children?" and included eight sub-problem.

As a result of the study, it was revealed that Orff-Schulwerk Music and Movement Education had a direct effect on cognitive development theories due to the common aspects of Piaget, Vygotsky and Bruner's cognitive development theories.

Keywords: Cognitive Development, Orff-Schulwerk Music and Movement Education, Preschool Education.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi bireyi fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyopsikolojik yönleriyle ele alan bütüncül bir yaklaşımdır. Carl Orff'un geliştirdiği bu eğitim anlayışını diğer müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik insanı merkeze almasıdır (Özevin, 2018). Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur (Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı [MEBOOEP], 2013). Kuşkusuz sanat eğitiminin, müzik ve dans eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu bağlamda müzik ve hareketi birlikte ele alan ve bütüncül bir yaklaşım sayesinde bireyin tüm yönlerinin gelişimine katkıda bulunan Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocuklara katkısını tüm yönleri ile ele almak ve değerlendirmek önem kazanmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, çağdaşlığını günümüzde de koruyan ve Türk eğitim sisteminde de giderek önem kazanan çağdaş müzik eğitimi anlayışı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine katkısının ortaya konmasıdır. Bu amaçla önemli gelişim psikolojisi kuramcıları Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim evreleri ile Orff Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin kazanımları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Erişilebildiği kadarıyla bilişsel gelişim kuramları ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi ile ilgili çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarına, araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin çocukların bilişsel gelişim süreçlerine katkısının ortaya konmasının bu alanda çalışan eğitimcilerin daha bilinçli ve nitelikli planlamalar yapmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Günümüz Türk eğitim sisteminde önem kazanan çağdaş müzik eğitimi anlayışı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine katkısı nedir?

Alt Problem Cümleleri

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitiminin;

1. Piaget'nin gelişim süreci için belirlediği işlem öncesi dönem (2-7 Yaş) ile ilişkisi hangi düzeydedir?
2. Piaget'nin "şema teorisi" ile ilişkisi hangi düzeydedir?
3. Piaget'nin "özümleme" ve "uyma" ögeleri ile ilişkisi hangi düzeydedir?
4. Vygotsky'nin gelişim süreci için belirlediği bilişsel gelişme araçları ile ilişkisi hangi düzeydedir?
5. Vygotsky'nin gelişim süreci için belirlediği yakınsal gelişme alanına katkısı hangi düzeydedir?
6. Bruner'in gelişim süreci için belirlediği imgesel döneme katkısı hangi düzeydedir?
7. Bruner'in gelişim süreci için belirlediği buluş yolu ile öğrenme teorisine katkısı hangi düzeydedir?
8. Bruner'in gelişim süreci için belirlediği sarmal öğrenme kavramına katkısı hangi düzeydedir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 1- Piaget, Vygotsky ve Bruner'in kuramları ile sınırlıdır.
- 2- Okul öncesi dönem ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma nitel araştırma desenine sahip olduğundan doküman inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda incelenen dokümanlardaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Gelişim: Bilişsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir (Tanhan, 2009, s.106)

Orff-Schulwerk: Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, müzik, hareket ve dil öğelerinin birlikte kullanıldığı, doğaçlamalara dayanan, grup aktiviteleri içinde bireyin yaratıcı potansiyelini geliştirmesine olanak sağlayan bütüncül bir müzik eğitimi anlayışıdır (Özevin, 2018).

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem, doğumdan sonra gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Sapsağlam, 2018). Okul öncesi dönem, 36-72 aylık dönemi kapsayan, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, motor, dil gelişiminin ve öz bakım becerilerinin geliştiği dönemdir ([MEBOOEP], 2013)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan gelişim kavramı, bilişsel gelişim, okul öncesi dönemde müzik eğitimi ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi literatür taraması ile ele alınmıştır.

2.1. Gelişim

“Yaşamın ilk üç yılı sadece çocukluk dönemi için değil, yaşamın tümünü derinden etkileyen çok önemli bir gelişim dönemidir. İnsanın bu yılları hatırlayamaması bu gerçeği değiştirmez. Hafızamızda çok derin izler bırakmayan bu dönem, yaşamın geri kalanını şekillendirecek ve bireyin kendi farkındalığını kazanması yolunda temel yapı taşı olacaktır.” (Yeşildağ & Yeşildağ, 2018, s.23).

Herakleitos’ un da dediği gibi “*Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.*” İnsanlar hayatları boyunca değişmekte ve gelişmektedirler. Gelişimin insan doğasında doğumdan ölüme kadar var olması onun araştırılması ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu sayede bugün olmazsa olmaz eğitim yöntemlerimizi, çocuklarımızı birer birey haline getirmeyi amaçlar bir şekilde tasarlanabilmektedir. Dolayısı ile gelişimin tanımı konusu hakkında fikir sahibi olmak için bilişsel gelişim alt başlığına doğru ilerlemenin yararlı olduğu düşünülmektedir.

Yaygın olarak gelişimin altı ana kavramı olduğundan bahsedilmektedir; gelişme, büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk, kritik dönem.

Gelişme doğumdan ölüme kadar olan süreçtir. *Büyüme* ise daha çok fiziksel özellikler için kullanılır. Ancak gelişme, büyümenin yanı sıra psikolojik özellikleri de kapsar. *Olgunlaşma*, Bacanlı’ya (2011) göre, kişide doğuştan gelen potansiyelin zaman içinde çaba harcamadan ortaya çıkmasıyken *gelişim* doğumdan ölüme kadar olgunlaşmayı da içerir bir şekilde bireyde gözlenen değişikliklerdir. Bireydeki değişikliğin üç çeşidini vurgulayarak var olan düzeyden daha kötü bir düzeye doğru değişimi *gerileme*, aynı düzeydeki değişimi *duraklama*, daha iyi bir düzeye doğru değişimi ise *gelişim* olarak nitelendirmektedir.

Gelişme, Senemoğlu’na (2015) göre, olgunlaşma ve öğrenmenin bir ürünüdür, gelişim bu ürünün süreç yönü olarak nitelenmektedir ve gelişmeyi “*organizmanın döllemeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişim*” olarak tanımlamaktadır.

Büyüme, bireyin fiziki yapısında, zaman içerisinde (Aydın, 2005) boy, kilo ve hacim şeklinde (Senemoğlu, 2015) nicelik olarak meydana gelen değişikliklerdir. Onur'a (2017) göre olgunlaşma biyolojiktir ve içgüdülerin, reflekslerin ve öğrenilmemiş diğer davranışların gelişmesiyle sağlanmaktadır.

Hazırbulunuşluk, Aydın'a (2005) göre, bireyin yeni öğrenme ortamına eski deneyimleriyle sahip olduğu kazanımlarını getirme durumudur. Senemoğlu (2015) ise Gibson ve Vinegradoff'tan (1986) yaptığı alıntısında olgunlaşma ile bireyin yeterlikler kazanmasının yanı sıra daha karmaşık davranışları kazanması için gerekli olan hazırbulunuşluğu da geliştirdiğini aktarmaktadır.

Kritik Dönem'i Bacanlı (2011, s.51-52) bir davranış kazanımı için bir sonraki dönemde telafisi olmayan dönem olarak tanımlamaktadır ve şu örneği aktarmaktadır:

İnsanlarla ilgili olarak 1800 yıllarında Fransa'nın güneyindeki ormanlık bölgede bulunan 10-11 yaşlarındaki Aveyron'un vahşi çocuğu, Victor örnek verilebilir. Victor bulunduğu hiçbir dili bilmez ve konuşmaz haldeydi. Yürümüyor, "dört ayak üzerinde" gidiyordu. Bir şeye uzun süre dikkat edemiyordu. İnsanlardan korkuyor ve sosyal ilişkilerden kaçınıyordu. Beş yıllık bir eğitimden sonra birkaç kelime ve isimden başka bir şey söyleyemedi, biraz daha fazla kelimeyi anladıysa bile, dil edindiğini söylemek zordu. Kendi başına yaşayıp sosyal ilişki kurmayı da öğrenemedi. Araştırmacılar Victor'un durumunu iki önemli gelişim kuralı için örnek olarak göstermektedirler: İlki, kritik dönemdir. Gelişimde zamanlamanın önemini vurgulamaktadır. İkincisi de gelişimin yığışimli bir özellik göstermesidir. Gelişimde her özellik daha öncekinin özelliklerin üzerine eklenir.

Öğrenme, Aydın'a (2005) göre, tekrar ya da yaşantılar sonucu bireyin davranışlarındaki değişim olarak nitelendirildiği için gelişime katkısından söz edilebilmektedir. Bernstein (2000; aktaran Aydın, 2005), gelişim araştırmalarına dikkat çekmiş ve uzun yıllar çocuğun, yetişkinin minyatürü olarak algılandığını ve sadece fiziksel değişimleri üzerine çalışmalar yapıldığını, fiziksel gelişim dışındaki gelişim alanlarına ilk dikkat çeken Locke'un, çocuğun kendine özgü davranışlarının var olduğunu ortaya koyduğunu aktarmaktadır. Locke' a göre organizma var olduğu ilk anda organizma, boş bir levhaya benzer. Çocuk beyni ancak öğrenme ve tecrübe ile gelişmektedir. Plato, Descartes ve çeşitli filozoflar bu ana kadar çalışmalarını sadece bireyin doğuştan getirdiği özellikleri üzerinde

yoğunlaştırmışken Locke, gelişimde bu özellikleri kabul etmesine rağmen çevrenin etkisi, bağ kurma, taklit, ödül ve ceza gibi pekiştiriciler ile yani öğrenme ile gelişimin oluştuğunu savunmuştur. Öğrenme, bireyin edinimlerini hem informal hem de formal eğitim ile davranış haline gelmesi olarak açıklanmaktadır.

Bilim, nesnel ve geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü olarak tanımlanır (Şişman, 2006). Sistematik, kelime anlamı olarak dizgesel, dizgeli (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) yani alt başlıkları olan anlamına gelmektedir. Gelişim de incelenebildiği ölçüde ve bilimsel olması sayesinde sistematiktir. Gelişim, dönemlere ve alanlara ayrılarak ele alınmış ve gelişim kuramları ortaya konmuştur. Gelişim alanları olarak fiziksel, bilişsel, kişilik, ahlak ve dil gelişimi alanlarından bahsedilirken dönemsel olarak doğum öncesi ve doğum sonrası olarak iki ana döneme ayrılan gelişim, doğum sonrası başlığı altında aşağıdaki şekilde sekiz döneme ayrılmıştır (Yeşilyaprak, 2004, aktaran: Tanhan, 2009, s.99):

- 0-2 Yaş: Bebeklik
- 2-6 Yaş: İlk çocukluk/Oyun dönemi
- 6-12 Yaş: Okul dönemi/İkinci çocukluk
- 11-14 Yaş: Erinlik/Ergenlik öncesi
- 14-19 Yaş: Ergenlik
- 19-35 Yaş: Genç yetişkinlik
- 35-60 Yaş: Orta yaş dönemi
- 60 Yaş sonrası: Yaşlılık dönemi

Gelişim, Bacanlı'ya (2011) göre üç başlıkta çeşitlendirilmiştir. Bunlar fiziksel gelişim, zihinsel (bilişsel) gelişim ve psiko-sosyal gelişimdir. Tanhan (2009) ise gelişimi fiziksel, ahlak, dil, kişilik ve bilişsel gelişim olacak şekilde beş başlıkta toplamıştır. Senemoğlu (2015) bu ayrımı dört başlıkta göstererek fiziksel, bilişsel, ahlak ve kişilik gelişim kuramları olarak aktarmıştır. İncelendiğinde başlık sayıları değişse de içeriklerde önemli farklılıklara rastlanmamaktadır. Bu çalışmada Senemoğlu'nun sınıflandırması ele alınmış ve aşağıda kısaca fiziksel, ahlaki, dil ve kişilik gelişimleri açıklanmış, araştırmanın ana konusunu oluşturan bilişsel gelişim ise ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

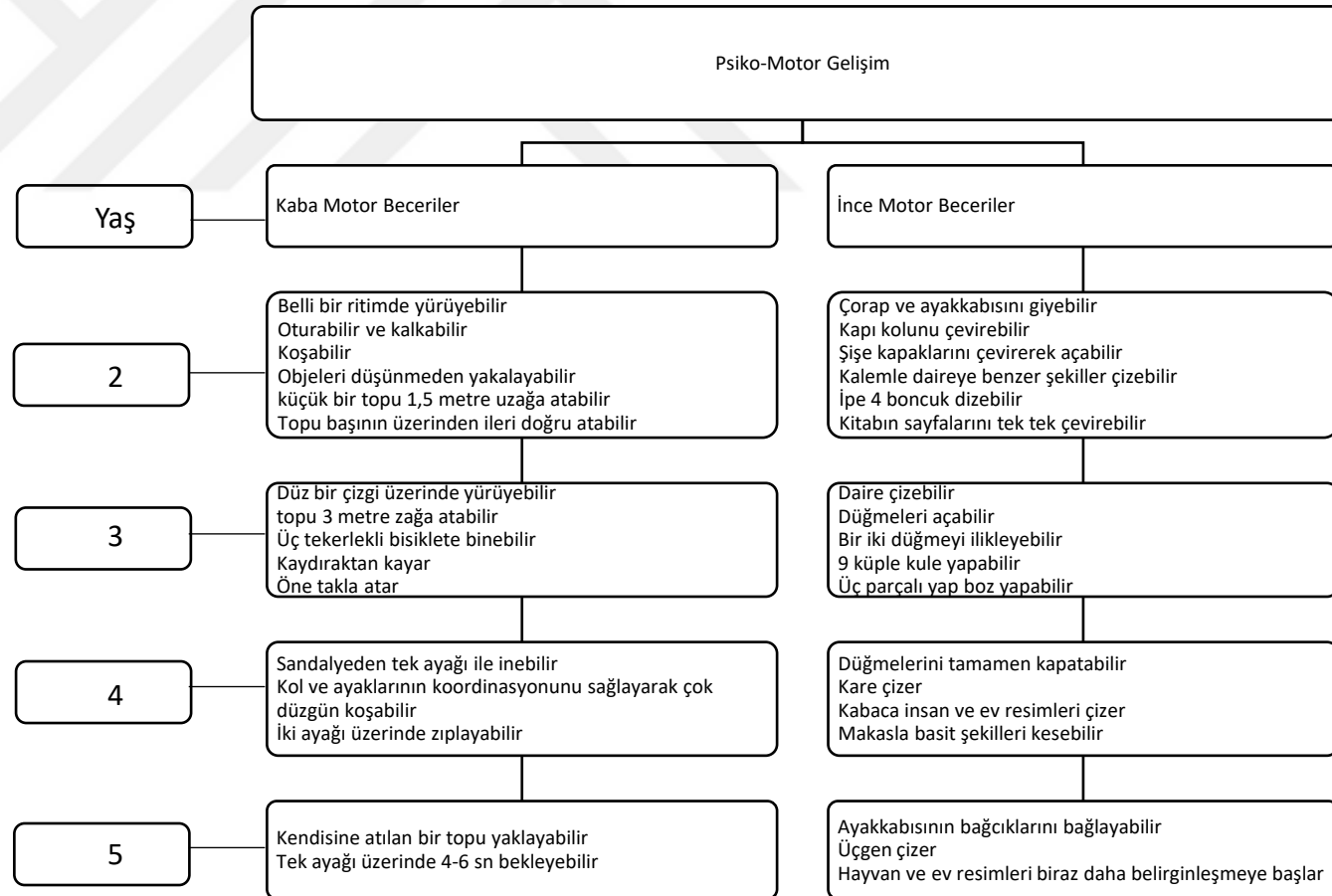
2.1.1. Fiziksel Gelişim

Kaluger ve Fair Kaluger (1986, aktaran Siyez, 2011) fiziksel gelişimi bedensel ve psiko-motor şeklinde ikiye ayırmıştır. Buna göre bedensel gelişim vücut oranını kapsarken psiko-motor gelişim bedenin sinir sistemlerinin gelişimini kapsamaktadır. Ayrıca yürüme,

koşma gibi büyük hareketleri kaba motor beceriler, tutma, yakalama gibi küçük hareketleri ince motor beceriler olarak aktarmıştır.

Bacanlı (2011) fiziksel gelişimde üç ilkedden bahsetmiştir;

1. Sefalokodal (cephalocodal; baştan ayağa), bedensel gelişimin baştan ayağa doğru ilerlemesidir.
2. Proksimodistal (proximadistal; yakından uzağa), gelişimin bedenin içinden başlayarak dışa doğru gitmesini tanımlar.
3. Hiyerarşik bütünleşme, bedensel gelişimin her bir duyu ve organ için ayrı ayrı geliyor gibi görünmesine rağmen, ikinci yılın sonunda koordinasyon gerçekleşmesi, amaçlı davranışa yönelik ortaklık başlaması durumudur.



(Siyez, 2011)

Şekil 1. 2-5 yaş arasındaki çocukların ince ve kaba motor becerileri.

2.1.2. Ahlak ve Kişilik Gelişimi

Ahlak, Heidbrink'e (1991; aktaran Arıdağ, 2011) göre, hem kişinin ahlaki hem de toplumun ahlaki norm ve değerleri anlamında kullanıldığı için yanlış anlaşılmaktadır. Davranışları yönlendiren ahlaki değerler, kişilerin kendi gelişim süreçlerinde değişebilmektedir. Değerlerin göreceliliği anlayışında, ahlak ilkeleri keyfidir ve bu nedenle evrensel olamamaktadırlar.

Tanhan (2009) ahlak gelişimi için Lawrane Kohlberg (1927-1987)'in çalışmalarını aktarmıştır. Kohlberg ahlaki akıl yürütme için düzeyler ortaya koymuştur. Buna göre ergenlik öncesindeki çocuklar gelenek öncesi düzeydedir. Bu düzeyde davranışlar somut sonuçlarına göre yorumlanmaktadır. Davranışın doğruluğuna ceza veya ödül ile karar verilmektedir.

Bacanlı (2011) ise Kohlberg'e ek olarak Piaget'nin de ahlak gelişimine yönelik görüşlerini aktarmıştır. Piaget'ye göre somut işlemler dönemine kadar çocuklar ahlaki gerçekçidirler. Olayları somut sonuçlarına göre değerlendirirler. İlkokul döneminden itibaren ise *niyet* kavramını algulamaları ile ahlaki görecelik kavramı devreye girer ve vicdani değerlendirmeye başlarlar.

Kişilik, Berens'e (1999; aktaran Taymur & Türkçapar, 2012, s.155) göre, bireylerin içinde bulunduğu biyolojik haline veya sosyal çevresine göre değişimsiz duyu, düşünce ve davranışlarındaki özellikler ve tercihler olarak tanımlanmaktadır.

Gelişim kimi yönleriyle kalıtsal, kimi yönleriyle ise çevresel etkenler ile sağlanmaktayken hem kalıtsal hem çevresel etkenlerle sağlandığı yönleri de mevcuttur. Kişilik gelişimi, Çamlıbel'e (2012) göre, her iki etken ile sağlanan yönlerinden olarak görülmektedir.

2.1.3. Dil Gelişimi

Dil gelişimini kavrayabilmek için *kavrama* ve *üretme* arasındaki farkı ayırt etmek gerekmektedir. Kavrama, kişinin kavrayabildiği ifadeleri tanımlarken üretme, kullandıkları ifadeleri kapsamaktadır (Bacanlı, 2011). Bebek ikinci üçüncü aylardan itibaren agulama dönemine girmektedir ve de-da gibi sesleri tekrarlamaya veya dil gelişim psikologlarının *hırıltı* olarak tanımladıkları sesleri çıkarmaya başlar (Dill, 1994; aktaran Tanhan, 2009). Birkaç ay sonra bebek babababa gibi sesleri bir birine ekleyebilmektedir ve bu agulamalar zamanla konuşma dilinin belirli özelliklerini almaktadırlar (Ferguson ve Macken, 1983; aktaran Tanhan, 2009). 18 aylık bir çocuk yaklaşık 25 kelimelik bir dağarcığa sahiptir (Yöndem & Taylı, 2011). Vurgulama ve tonlama beraberinde soru ve soru olmayan ifadeleri

ayırt edebilmeyi sağlamaktadır. Bu dönemde anadil öğrenilmeden çok önce seslerin konuşmadaki rolü hakkında bir anlayış gelişmektedir (Kuhl, Williams, Lacerda, & Stevens, 1992).

Dil gelişimi konuşma ile başlamakta ve en üst düzey iletişim becerilerini kazanma ile devam etmektedir. Konuşma sesleri, sözcükler, sözcüklerin birleştirilmesi ve gramer kurallarına uygun konuşma şeklinde bir sıra izleyen dil gelişimi, diller değişse dahi öğrenimi aynı kalan bir gelişim alanı olarak görülmektedir. Dilin öğrenimini davranışçı yaklaşım, pekiştiricilerle öğrenilmiş, koşullanmış bir sözel davranış olarak ele almakta, psikolinguistik yaklaşım ise biyolojik ve psikolojik mekanizmalarla açıklamaktadır (Yöndem & Taylı, 2011).

2.1.4. Bilişsel Gelişim

İnsanoğlunun doğumundan itibaren büyüme ve gelişimin en etkili, en hızlı ve çevre ile etkileşimin en çok olduğu ilk altı yılını kapsayan (Türkoğlu & Uslu, 2016) bebeklik ve ilk çocukluk dönemi yoğun ve özenli bakım gerektirmektedir (Koçak, Pınarcık, & Ergin, 2015). Yeni doğan çocuğun, yaşadığı dünyayı öğrenmesi, üstesinden gelmesi gereken en önemli problemlerden biri olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2015). Yetişkinler için kolay görülen bu durum okul öncesi dönemi oluşturan bireyler için kavraması güç bir durum olarak görülmektedir.

Bireylerin bu dünyayı anlayabilmesini ve öğrenebilmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerindeki her türlü gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Tanhan, 2009). Aral ve Baran (2011) bilişsel gelişimi, doğum ile başlayarak çevre ile temas kuran, içinde bulunduğu dünyayı kavrayan, bilgiye ulaşılmasına, bilginin kullanılmasına, saklanmasına ve yorumlanarak tekrar düzenlenmesine olanak sağlayan tüm zihinsel faaliyetleri ve süreçleri kapsayan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar.

İnsanın gelişim alanlarının her biriyle ilgili olarak geçici davranış değişikliklerini normal gelişim değişimlerinden ayırmak gerekir. Davranışlarda yaşa bağlı olarak oluşan kalıcı değişim, gelişimi meydana getirir. Gelişim gibi öğrenme de davranışta kalıcı değişimler yaratır. Ancak öğrenmeye ilişkin değişimler daha belirgindir ve gelişimin özellikle bilişsel yönünü doğrudan etkiler (Küçükkaragöz, 2005, s.78).

Tanhan (2009), Küçükkaragöz'ün aktardığı bilgiler ile paralellik gösteren görüşlerini, yaşa bağlı değişiklik gösteren dikkat, örüntü tanıma, duyuşsal kayıtlar, bilişsel nörobilim ve

bellek gibi süreçleri içeren bilişin, bu çeşitli bileşenleri organize ederek, yorumlayarak ve çözümleyerek elde edilen düşünme ürününü ortaya koyduğunu aktarmıştır.

Son zamanlarda eğitim sistemimizde uygulamaya geçilen yapılandırmacı yaklaşım, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerine dayanarak geliştirilmiş popüler bir uygulamadır (Crowl & Kaminsky, 1997; aktaran, Yöndem & Taylı, 2011, s.100).

2.1.4.1. Jean Piaget

Gelişim kuramı dendiğinde akla ilk gelen kişilerden Piaget,(1896-1980) bilişsel gelişim üzerine ilk sistematik çalışmayı yapmış İsviçreli bir psikologdur. Paris'te okul çocuklarına okuma testleri tasarlayan Piaget çocukların yaptıkları hata türleriyle ilgilenmiş ve bu çalışma O'nun küçük çocuklarda akıl yürütme sürecini keşfetmesine yol açmıştır. 1921'de bulgularını yayınlamaya başlamıştır ve aynı yıl O'nu Cenevre'deki J. J. Rousseau Enstitüsü'nün müdürü olarak atanmasıyla İsviçre'ye dönmüştür. 1925-29 yıllarında Neuchâtel Üniversitesi'nde profesörlüğünü almasının ardından çocuk psikolojisi profesörü olarak Cenevre Üniversitesi'ne katılmıştır. 1955'te Cenevre'de Uluslararası Genetik Epistemoloji Merkezi'ni kurmuştur. Çocuk zihninin geçirdiği aşamalara odaklanarak bilimsel düşünce, sosyoloji ve deneysel psikoloji üzerine çalışmalar yapmıştır (Britannica, 2018).

Paris Sorbonne Üniversitesi Binnet Laboratuvarı'ndaki çalışmalarını sürdürürken aynı yaştaki çocukların aynı tür yanlışlar yaptığını gözlemlemiş ve çocuklar için büyüdükçe daha parlak zekalı denemeyeceğini, küçük çocukların düşünceleri ile büyük çocukların düşünceleri arasında niteliksel farklar bulunduğunu ve burada çözülmesi gereken asıl sorunun değişik yaşlardaki çocukların düşünmede gösterdikleri farklı yöntemlerin olduğunu ortaya koymuştur (Oktay, 2000).

Şema, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında ortaya koyduğu en önemli kavramdır. Şema, Bacanlı'ya (2011) göre çevre ile etkileşim sonucu oluşturulan ve geliştirilen en temel zihinsel yapıdır. Yıldırım (2016) şemayı, bireyin deneyimlediği veya temas kurduğu bir olay, durum ya da nesneye ilişkin oluşturduğu anlam olarak tanımlamıştır. Şemalar sayesinde birey dünyayı anlayabilmektedir. Birey, yeni bilgiyi anlamlandırmak, dönüştürmek ve yerleştirmek için şemaları birer kılavuz olarak kullanmaktadır (Küçükkaragöz, 2005). Yıldırım'a (2016) göre, Piaget'nin şema olarak adlandırdığı ilk kavram reflekslerdir. "Örneğin, yeni doğduğunda refleksif olarak annesini emen bebek, sonraki süreçte her nesneyi ağzına götürüp emerek "süt gelen" / "süt gelmeyen" ayırımına ulaşır. Bu durum bebeğin bilişsel gelişiminde ilk aşama

olarak düşünülebilir. Böylece mevcut şemalarını kullanarak karşılaştığı nesnelere anlam yüklemektedir.” (Yıldırım, 2016, s.626).

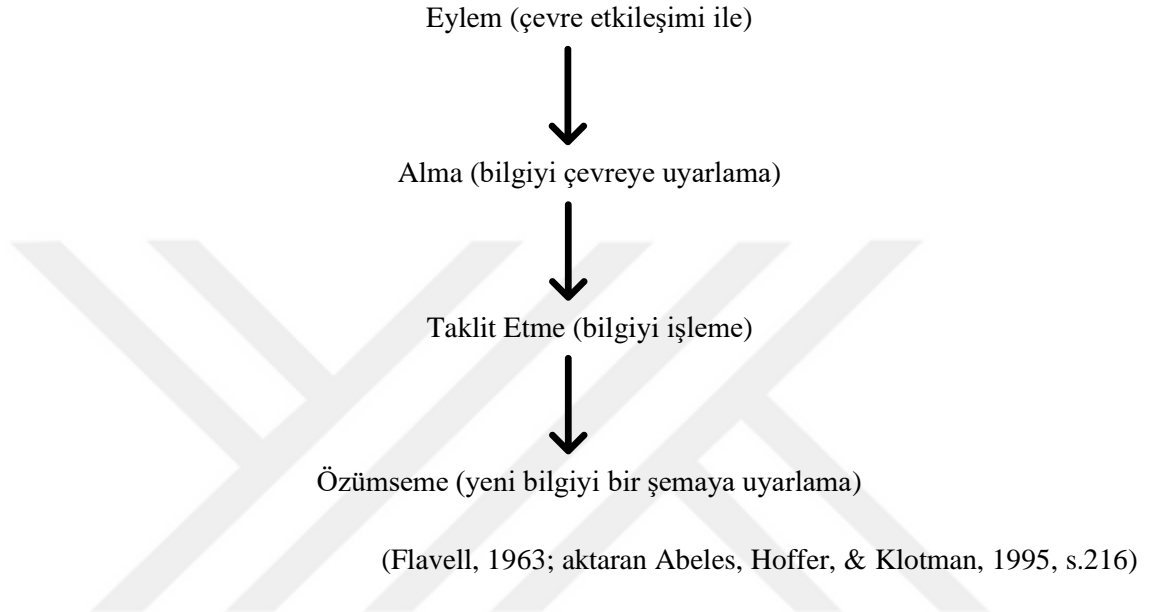
Olgunlaşma, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında, özellikle merkezi sinir sisteminin geliştiği biyolojik gelişimi kapsamaktadır. Fiziksel deneyim, çocuğun değişik nesnelere dokunabilmesini, etkileşimde olmasını ifade etmektedir. Sosyal deneyim, çocukların yaşlıları ve yetişkinlerle olan etkileşimini belirtmektedir. Piaget'ye göre çocuklar, etkileşim söz konusu olduğunda en çok akranlarından yararlanmaktadır (Atak, 2017).

Özümleme ve uyma, Ahioğlu-Lindberg (2011, s.5), tarafından şöyle açıklanmıştır:

Özümleme, organizmanın yeni bir algısal, motor ya da kavramsal durumu, var olan bilişsel şeması ya da davranış modelleri içine yerleştirdiği bilişsel bir süreçtir. Bu durumda özümlemenin yaşam boyunca ve her yeni bilgi durumunda işlev gören bir mekanizma olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Organizma kendisi için yeni bir uyarıcıyla karşılaştığında ya da daha önce gördüğü bir şeyi farklı bir şekilde gördüğünde / işittiğinde onu varolan bilişsel sistemi içine yerleştirmeye çalışmaktadır. Özümleme, bir şema değişimi ile sonuçlanmaz, aksine şemaların gelişmesini sağlayan bir mekanizmadır. Ancak bilişsel şemalar değişebilmektedir. Bu nedenle yetişkin şemaları, çocukların kullandığı şemalardan farklıdır. Şemaların değişimine yol açan mekanizma ise uymadır. Organizma yeni bir uyarıcı ile karşılaştığında önce onu varolan bilişsel sistemine yerleştirmeye çalışır, ancak bilişsel yapıda bu yeni uyarıcıya ilişkin bir şema yoksa bu durumda organizma iki şey yapar: yeni uyarıcının özelliklerine göre varolan şemalarını değiştirmek ya da bu uyarıcı için yeni bir şema oluşturmak. *Uymanın* her iki şekilde bir veya daha fazla şemanın biçiminde değişikliğe neden olmaktadır. Böylelikle uyma, yeni bir şemanın oluşturulması veya eski şemanın değiştirilmesi ile sonuçlanmaktadır.

Atak'a (2017) göre bilişsel gelişim, çevreyi özümsemek ya da çevreye uyum sağlamak için gösterilen çabanın bir ürünüdür. Bilgisi ve zihni becerisi artan çocuğun düşünme becerisinde gelişme görülmektedir. Çocuk yeni bir bilgi ile karşılaştığında *dengesizlik (disequilibrium)* sürecini yaşamaktadır. Yeni bilgiyi önceden var olan bilgileri ile karşılaştırır ve özümsemeye çalışır ve işlem başarılı olduğu takdirde *dengelenme (equilibrium)* süreci yaşanmaktadır. Piaget gelişimin dengenin olduğu anda ortaya çıktığını vurgulamaktadır

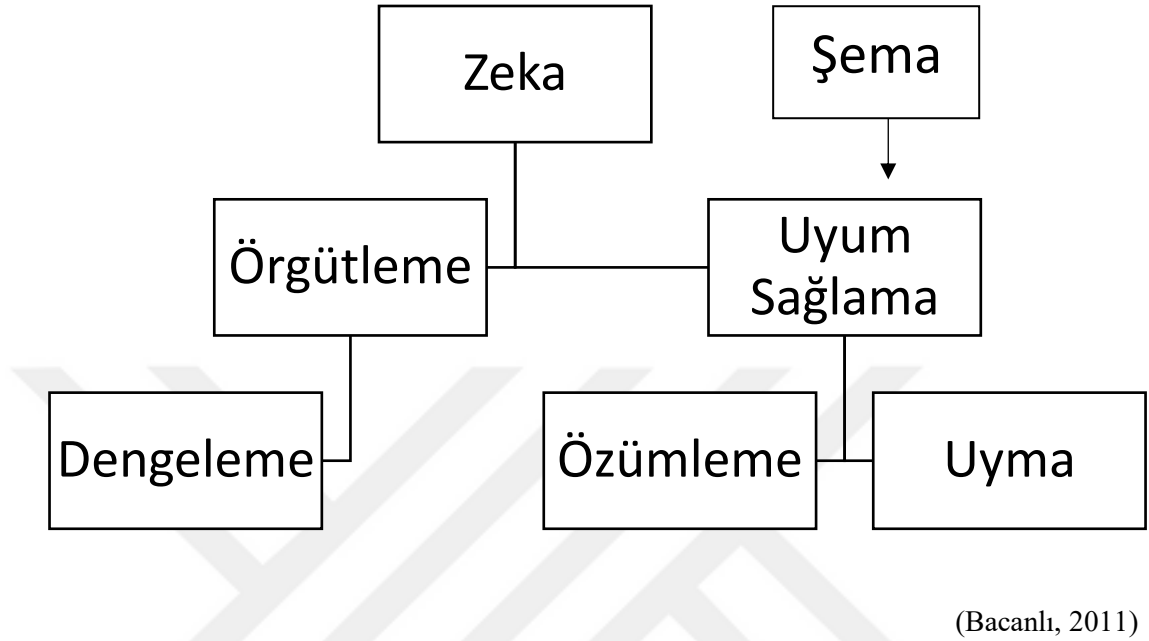
(Onur, 2017). Dengeleme kavramı ise organizmanın hem çevresini hem de çevresel değişiklikler karşısında kendi öz yapılarını değiştirip düzenlediği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Günçe, 1973; aktaran Oktay, 2000, s.55).



Şekil 2. Piaget'nin içsel motivasyon döngüsü.

Dengelenme teorisi içinde yer alan öz motivasyon döngüsü, çocukların çevreleriyle etkileşime girerken çevre ile uyum sağlamak için yeni yollar aramayı, bunun da uygulama yaparak sağlanabileceğini içermektedir. Piaget, yeni eylemler geldikçe çocuğun doğasındaki denge bozulmakta ve kişiliğin dengelenme isteğine karşı döngünün sürekli devam ettiğini savunmaktadır. Enstrüman çalmayı yeni öğrenen bireylerin birkaç notayı nasıl seslendireceklerini öğrendikten sonra bir sonraki derse kendi keşifleri sonucu en sevdikleri şarkıyı çalarak gelmeleri Piaget'nin denge teorisi ile açıklanabilmektedir (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995).

Piaget'e göre zeka gelişimi, gelişim evrelerinin birbirini izlemesiyle oluşan ve devinim halinde olan dengeleme sürecidir (Onur, 2017). Zeka, Bacanlı'ya (2011) göre, çevreye uyum yapabilme yeteneğidir.



Şekil 3. Piaget'e göre zeka.

Piaget, çalışmaları sonucu, bugün dahi tüm dünyada kabul edilen bilişsel gelişim kuramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre bilişsel gelişim bebeklik dönemindeki refleksif hareketlerden yetişkinlik dönemindeki bilinçli hareketlerine kadar geçen sürede (Oktay, 2000), birbirini izleyen dört dönemi (Kol, 2011) şu şekilde nitelendirmiştir (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995);

1. Duyusal Motor Dönem (0-2 Yaş)
2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş)
4. Soyut İşlemler Dönemi (12 Yaş ve Üzeri).

Duyusal Motor Dönem (0-2 Yaş)

Bebekler emme, tutma gibi bazı reflekslere doğuştan sahiptirler. Bu refleksler, ilk şemalar olarak görülmektedir. Amaçsız başlayan bu hareketler duysal motor dönemde gelişerek sistemli koordineli ve amaçlı bir hale gelmektedir (Dönmez, 1992).

Duyusal motor dönem, çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal yanlarının en hızlı geliştiği dönemdir. Bu yüzden bebeğin sadece fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi tek başına yeterli değildir. Öz bakım becerileri gelişmemiş bebeğin bakımını üstlenen kişi ile arasındaki ilişki, onun duygusal ve bilişsel gelişimi için son derece önemlidir (Tüzün & Sayar, 2006).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş)

Piaget'nin *İşlem Öncesi* olarak adlandırdığı dönem incelendiğinde çocuktaki genel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Budak, Kurt, & Kula, 2018; Günçe, 1973; aktaran Oktay, 2000, s.56; Berk, 1997; aktaran Oktay, 2000, s.56):

İşlem Öncesi Dönem;

- Benmerkezci düşünme
- Yaşadıklarını sembollerle ifade etme
- Tek yönlü sınıflandırmalar yapma
- Dönemin sonlarına doğru benmerkezci düşünmenin azalması
- Transdüksiyon (özelden özele yapılan benzetme)
- Senkritizm (ilişkisiz nesne ve fikirler arasında ilişki kurma)
- Animist düşünce (cansız nesnelere canlı özellikleri atfeden görüş).

Yazgan İnanç, Bilgin, & Kılıç Atıcı'ya (2004) göre aynı dönemdeki birkaç çocuk bir araya gelerek oyun oynamaktayken çoğu zaman aynı işi yapıyor gibi görülmelerine rağmen hepsi kendi kurallarına göre kendi oyunlarını oynamaktadırlar. Bu oyunlara *paralel oyun* denilmektedir. Paralel oyun süresince her çocuk birbiri ile konuşuyormuş gibi gözükmemektedir ancak dikkat edildiğinde çocukların diğerlerinin konuşmalarını dinlemedikleri fark edilmektedir. Bu konuşmalara *toplu monolog* denmektedir.

İşlem öncesi dönemi iki alt dönemde ele almak mümkündür. Bunlardan ilki sembolik dönem, ikincisi ise sezgisel dönemdir. Bacanlı (2011) bu sınıflamayı *sembolik* fonksiyon ve *sezgisel* düşünme olarak aktarmıştır.

Nicolopoulou (1993) Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond adlı makalesinde kişinin kendi zihnindeki zekâ yapılarını bozmadan dış dünyadaki reel yapılara uyum sağlarken oyunda özümlemenin üstünlüğünden ve Piaget'in, işlem öncesi dönemine birebir karşılık gelen sembolik oyun sistemini oluşturduğundan bahsetmektedir.

Çocuklar, 2-6 yaş arası işlem öncesi dönemde yaşadıklarını semboller ile ifade edebilmekte ve nesne sürekliliğini kazanmaktadırlar. Tek yönlü sınıflandırmalar yapabildiği ve bu dönem sonuna doğru benmerkezci düşünmesinin azalabildiği görünmektedir (Sönmez, 2000). Bacanlı (2011) *kelimeleri* sembollere örnek göstermiştir, böylece bu dönem dil gelişiminin başladığını öne sürmektedir. Nesnelerin zihinde canlandırılabilirdiği bu süreci eylemin düşünceye dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Tek yönlü sınıflandırma için yol boyunca görülen kedi, cami, ağaç ve ev sıralamasını tersten yapamayacağını örnek olarak vermiştir.

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar her şeyi kendilerinin bildiğine inanarak cevap vermektedirler. Bu durum *sezgisel düşünmeyi* oluşturur ve bu düşüncede mantıklı sebepler bulunmamakta, ancak yine de çocuk uzman tavırlarla her soruyu cevaplamaktadır (Bacanlı, 2011).

İşlem öncesi dönemde çocuk tek yönlü düşünmektedir. Kendi düşüncelerini herkese genellemekte ve kendini diğer çocukların yerine koyamamaktadır. *Benmerkezci (egosantrik)* düşünme adı verilen bu durum işlem öncesi dönemdeki çocukların konuşmalarına da yansımaktadır (Yazgan İnanç, Bilgin, & Kılıç Atıcı, 2004).

İşlem öncesi dönemde çocukların dünya ile etkileşimi görsel olarak ve temas yoluyla olmaya devam etmektedir. Çocukların bu aşamada kavram korunumu kanunu (ör; uzun ince bir bardaktaki suyun kısa geniş bir bardağa döküldüğünde seviyesinin azalması ile miktarının değiştiğinin düşünülmesi) kazanmamış olmaları bunun bir göstergesidir. Bu deney tempo olarak kalp hızına ayarlanmış bir metronom yardımı ile ikili ve üçlü zamanları dinlerken ya da icra ederken ayırt etmek olarak uygulanabilir. Ölçü birimi değişmeden tartım kalıplarının değişmesi ile oluşturulacak yeni ritimlerin ayırımını doğru şekilde yapabilen çocuklar korunum kanunu kavramış olacaktır (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş)

Piaget (1936) bir çocuğun mantıklı düşünebilmesi için önce somut işlemler düzeyine ulaşması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşe göre, düşünmenin içsel olarak yeniden organize edilmesi yeni bilgiyi öğrenme becerisinden önce gelmektedir. Bu nedenle, çocuk gerekli gelişimsel aşamaya gelmeden ona daha ileri bir düzeyde sunulmuş bir bilgiyi öğrenemez.

Somut işlemler döneminde çocuklar, ben merkezilikten uzaklaşmışlardır. Bir olayın diğer açılarını görebilen çocuklar somut olan karmaşık problemleri çözebilmektedirler. Çocuk

başkalarının düşüncelerinin farkına varmaktadır. Bu durum Piaget'nin *dağılma* olarak adlandırdığı durumdur. Öte yandan sıvıların konduğu kabın şeklini aldığı anda görünüşlerinin değişmesinin miktarını etkilemeyeceği, *korunum kavramının kazanılması* ile sağlanmaktadır (Bacanlı, 2011).

Soyut İşlemler Dönemi (12 Yaş ve Üzeri)

Piaget için bu dönem çocuğun düşünme yönü ile yetişkinliğe geçiş dönemidir. Çocuk zihinsel işlemleri yapabilmekte, hipotetik hareket edebilmektedir. Birkaç faktörü bir araya getirerek *kombinasyonel* düşünebilmektedir. Ergenlik dönemi ile beraber ergen *ben merkezliliği* olarak adlandırılan herkesin beğenisini topladığı, kendisine dikkat ettiği varsayımını çıkarmaktadır (Bacanlı, 2011).

2.1.4.2. Lev S. Vygotsky

Vygotsky'nin, (1896-1934) çağdaşlarına göre farklı ve kendine özgü olan gelişim kuramı, *Kültürel-Tarihsel Kuram* olarak adlandırılmaktadır (Bodrova & Leong, 2010). Kuram ilk bakışta öğrenme ve öğretme üzerine ortaya konmuş bir çerçeve olarak görülmekteyken incelemeye devam edildiğinde anlaşılmaktadır ki çocuk gelişimi için önemli bir yönlendirici göreve sahiptir.

Yapılan çalışmalarda Piaget ile çokça karşılaştırmalara konu olduğu görülen Vygotsky, Erdener'in (2009) de çalışmasında belirttiği üzere çocuklar üzerine ortaya koyduğu teorisini belirlerken düşünce ve dil üzerine birçok çalışma yapmasına rağmen Piaget'yi hedef almaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişimde üzerinde durduğu çocuktaki biyolojik ve zihinsel yetkinliğine karşın, Öncü (1999, s.228-229) Vygotsky için çocuğun toplumdaki daha olgun bireylerle vakit geçirmesi gerektiğini söylemektedir ve eklemektedir:

Vygotsky, evrensel olarak en önemli öğrenme aracının her toplumun kendi öz dili olduğuna inanmıştır. Çünkü dil, toplumsal etkileşim yoluyla öğrenmede etkili ve güçlü bir araçtır. Dilde ustalık kazanma yoluyla, çocukların düşünceleri benzersiz (unique) bir potansiyel kazanır, düşüncelerini ve fikirlerini başkalarına ifade etme olanağına sahip olurlar, başka insanların ve kültürün fikirlerini de dil aracılığıyla içselleştirirler (Vygotsky, 1978, 1987; aktaran Berger ve Thompson, 1995).

Vygotsky'e göre bilişsel yapılandırma her zaman *sosyal araçlar* (Bodrova & Leong, 2010) ile gerçekleşmektedir. Kılıç (2001), bilgiye ulaşmak için sosyal etkileşimin önemini vurgulamak üzere, *anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development)* başlıklarından bahsetmiştir (aktaran Uzunoğlu Yegül, 2013, s. 15). Kılıç'ın başlıklara yaptığı açıklamaları Uzunoğlu şu şekilde aktarmaktadır:

Anlamlandırma: bireyin içinde yaşadığı toplum ve kültür ile çevresindeki insanlarla kurduğu iletişim, bilginin algılanması ve anlamlandırılmasında etkilidir.

Bilişsel Gelişim Araçları: Çocuğun çevresindeki önemli kişiler ile dil ve kültür, çocuğun bilişsel gelişimini ve hızını büyük ölçüde biçimlendirir.

Yakınsal Gelişim Alanı: Vygotsky'e göre, bireyin gelişim süreci, sonu olmayan bir silindire benzemektedir. Silindir üzerinde, bireyin problem çözme becerileri geliştikçe yukarıya doğru giden yakınsal bir gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, bireyin yardım almadan çözebileceği problemler, tavanını ise bireyin yardım alsa bile çözemeyeceği problemler oluşturur. Taban ve tavan arasında da kişinin yardım alarak çözebileceği problemler bulunur.

Tappan'a (1998) göre yakınsal gelişim alanı, bir çocuğun hiç yardım almadan üstesinden gelebileceği problemlerin var olduğu gelişim düzeyi ile, yardım alsa dahi çözemeyeceği problemlerin var olduğu gelişim düzeyi arasında nitelemektedir. Çocuk, bu alanda, dikkat süreçlerini kontrol edebilme, model olma, soru sorma ve açıklama yapma konularında yardım almaktadır. Bu sayede zihinler arası (intermental) olan kavramlar zihin içi (intramental) olana dönüşmektedir. Çocuk, bilişsel gelişim sürecinde aktif olarak bulunmakta, aldığı yardımlar sonucunda problem çözebilme becerisini içselleştirmekte ve kendini düzenlemektedir.

Vygotsky'e göre çocuk, hedeflerin belirlenerek oluşturulan etkinliklerde kendinden daha bilgili kişilerle sosyal etkileşimi sonucu bilişsel ve dil gelişimini sağlamaktadır. Diğer kişiler ile bilgi alışverişi ve etkileşim sürecini yaşayan çocuk gündelik problemleri çözme becerisini içselleştirebilmektedir (Read, 2006).

Bodrova ve Leong'a (2010) göre sosyal bağlam tarihsel bir kavram olarak görülmektedir. Vygotsky'e göre insan zihni hem insanlık tarihinin hem de bireysel tarihin bir

ürünü olarak düşünülduğünde akıl bireysel tecrübelerin bir ürünü olarak da tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla Vygotsky'nin gelişime yaklaşımı Kültürel-Tarihsel Kuram olarak adlandırılmaktadır. Kültürün bilişi etkilediği fikri Vygotsky için önemli bir düşünce olarak görülmektedir. Kültür sayesinde bilgiler nesillerce, üzerine yenileri eklenerek, aktarılmaktadır. Çocuk, ait olduğu kültürün bilgi birikimini içselleştirerek bilgiyi kazanmaktadır.

Bahsi geçen kültürel bilgi birikiminin aktarılması, çocuğun kendinden olgun toplum fertleri ile etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Bu etkileşim, Vygotsky tarafından *düşünmede çıvraklık* olarak adlandırılmaktadır. Aile, öğretmen ve eğitimciler, çocuğa rehberlik ederek ve etkinliklere çocukla birlikte katılarak, pratik becerilerde (örneğin düğme dikmek), toplumsal becerilerde (örneğin büyüklere saygı göstermek) ve zihinsel becerilerde (örneğin anadilde mektup yazmak) formel ya da informal bir eğitim vermekteler. Çocuklar, bu kişilerin yanı sıra kendilerinden yaşça büyük diğer çocukları gözlemleyerek günlük etkinliklerde başarılı olabilecekleri davranışları kazanırlar (Berger, 1994; aktaran Öncü, 1999, s.228).

Öncü (1999) Vygotsky'nin kuramında problem çözemeyen çocuğa yaklaşımın nasıl olması gerektiğini şu örnek ile sunmuştur:

Vygotsky'nin yaklaşımı, bir başka somut örnekle açıklanacak olursa, şöyle bir örnek verilebilir: Söz gelimi bir çocuk, uzun çabalardan sonra bir türlü çözmeyi başaramadığı bir bulmaca ile uğraşmaktan vazgeçer ve bırakır. Bu, görevin çocuğun yeteneğini aştığı anlamına mı gelir ? Kuşkusuz böyle değildir.- eğer çocuğu güdülendiren, dikkatini odaklamasına ve görevi yeniden yapılandırmasına yardımcı olan bir rehberlik verilirse, problemin çözümü daha olanaklı olur. Bu olayda bir yetişkin ya da daha büyük bir çocuk, uygun parçayı bulması için çocuğu cesaretlendirmekle işe başlayabilir ("Daha büyük mü, yoksa daha küçük bir parça mı gerekiyor?"). Farzedelim ki çocuk çözüme ulaştırabilecek bazı uygun parçaları bulur, fakat yine de çözüme ulaşamamıştır. Bunun üzerine eğitimci daha fazla direktif ve ipucu verir, böylece çocuğun anlayışını daha da kolaylaştırır ya da gerçekten bir parçayı yerine koyar.

Donaldson'a (2009; aktaran Hamamcı & Hamamcı, 2015, s.127) göre Vygotsky, çalışmaları sonucu gelişim ile ilgili çocuk hakkında genel bir bakış açısı sunmuştur. Hamamcı (2015), Vygotsky'nin kuramında *kriz dönemleri* olduğundan bahsetmiştir. Bu dönemlerde

çocuğun, doğumundan itibaren geliştirdiği öz-kararlılığın gelişme şekli önem taşımaktadır. Vygotsky kriz dönemlerinin, çocuğun kişiliğindeki ani değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur (aktaran Aliyeva, 2011, s.35).

Yaş	Dönem
0-2 Ay	Yeni doğanın krizi
2-12 Ay	Bebeklik
1 Yaş	1 yaş krizi
1-3 Yaş	İlk çocukluk
3 Yaş	3 yaş krizi
3-7 Yaş	Okul öncesi dönem
7 Yaş	7 yaş krizi
8-12 Yaş	Okul çağı
13 Yaş	13 yaş krizi
14-17 Yaş	Buluğ çağı
17 Yaş	17 yaş krizi

(Aliyeva, 2011)

Şekil 4. Vygotsky'nin gelişim dönemleri.

Çocuk, okul öncesi döneme geçişte 3 yaş krizi geçirmektedir. Kriz döneminde çocukta, söylenenlere uymama eğilimi ile birlikte yetişkinlere karşı negatiflik dönemi görülmektedir. Bu tutumu inatçılık, kıskançlık gibi davranışlar izlemektedir. Kriz dönemini atlatan çocuk okul öncesi dönemde konuştuklarının anlamından çok konuşmanın ezgisi ve ritmine önem vermektedir. Hafızanın bilincin merkezinde olduğu bu dönemde ezberleme ve akılda tutma sadece konuşmaya yardımcı konular olarak görülmektedir (Aliyeva, 2011). Berger'e (1994, aktaran Öncü, 1999, s.235) göre okul öncesi dönemde çocuk, sürekli sorular sormakta, kendi kendine hikayeler anlatmakta ve yine kendi kendilerine şarkılar söylemektedirler. Bu durum Santrock'un (1995, aktaran Öncü, 1999, s.234) da aktardığı gibi içsel ya da özel konuşmanın (private speech) doğal bir sonucudur.

İnsanlar dili kullanmaya ve aletler geliştirmeye başladığında kültürel evrim daha ileri bir gelişime yol açan bir mekanizma olarak kabul edilmektedir. Genel olarak dilin en büyük etkisinin bir insanın sahip olduğu bilginin içeriği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Vygotsky, dilin biliş üzerinde daha büyük bir rol oynadığını savunmaktadır ve düşünme için gerçek bir mekanizma olduğunu ve zihinsel bir araç olduğunu söylemektedir. Çocuklar söz konusu olduğunda dil, hayal kurmak, yeni fikirler ortaya koymak ve bu fikirleri paylaşmak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda dil, bilişsel gelişimde bir araç ve bilişsel sürecin bir parçası olarak kabul görmektedir (Bodrova & Leong, 2010).

2.1.4.3. Jerome Bruner

Bruner (1915-2016) küçük çocuklarda algı, öğrenme, bellek ve diğer bilişsel alanlar üzerine teoriler geliştiren Amerikalı bir psikologtur. Duke Üniversitesi'nde lisans ve Harvard Üniversitesi'nde psikoloji üzerine doktorasını tamamlamasının ardından II. Dünya Savaşı yıllarında Amerikan ordusunda görev almış, savaş bittikten sonra Harvard Üniversitesi'ne dönerek profesörlük unvanını almıştır (Britannica, 2018).

Bruner, Piaget'nin gelişime bakış açısı gibi değişimlerin bilişsel yapılar sayesinde olmasını reddetmiş, çocuklarda bilginin oluşmasının farklı yolları üzerinde durmuştur. O'na göre gelişim, işlevsel açıdan ele alınmalı ve öğretim, öğrenim için önemli açılımlarda bulunmalıdır (Schunk, 2011). Buradan hareketle Bruner *buluş yolu ile öğrenme* kuramını kurmuştur.

Buluş yolu ile öğrenme çocuğun aktif olduğu ve özelden genele doğru düzenlenmiş sisteme sahip olan bir kuramdır. Bu nedenle *buldurma (sokrates) yöntemi, yaparak öğrenme, keşfetme yoluyla öğrenme* gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Aşçı, 2006). Bu kuramda gelişim, çocuğun keşif sürecini yaşayarak cevapları kendi başına ya da küçük bir grup ile iş birliği içerisinde bulabilmesi ve problemleri çözebilme yetisine sahip bir konuma getirilmesiyle sağlanacağı savunulmaktadır (Ataman, 2004).

Bruner, buluş yoluyla öğrenmenin temelini şu aşamalar ile sağlanacağını önermiştir (Fidan, 2012):

1. İlk önce öğrencinin öğrenmeye hazır oluşunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi gerekmektedir. Bruner'e göre çocukların içinde öğrenme arzusu, başarıma ve başkalarıyla birlikte olma (iş birliği) güduları yer almaktadır. Çocuğu harekete geçirme için önce merak duyması sağlanmalı, sonra keşfetmesi desteklenmeli ve son önemli nokta olarak da anlamlı bir çalışma yapması için yol gösterilmelidir.
2. İkinci aşama olarak öğretimin sistemli bir içeriğinin oluşturulmasıdır. Konular anlamlı ve temel kavramları aktaracak şekilde hazırlanmalıdır. Bruner, öğrenme ile düşünme arasındaki ilişkinin çok güçlü olduğunu savunmaktadır ancak öğrenilen her bilginin düşünmeyi geliştirmeyeceğini söylemektedir. Öğrenmede kalıcılığı sağlamak için genellemeler üzerinde durulmalı, anlamlı ve iyi hazırlanmış özetlere yer verilmelidir.
3. Üçüncü aşama öğrenme yaşantılarının sıralı bir şekilde olmasıdır. Zihinsel gelişme bir sıra izlemektedir. Bu nedenle yaşantılar çocuğun zihinsel gelişimine uygun bir şekilde sıralanmalıdır. Bu sırayı takip etmemek, öğrenmede bir hata olarak kabul edilmektedir (Özer, 2005).
4. Dördüncü aşama öğrenme sürecinde pekiştiricilerin kullanım şekli ile ilgilidir. Bruner'in öğrenme kuramında pekiştiriciler önemli yer tutmaktadır. Başarı pekiştirme sayesinde olmaktadır. Bruner, öğretmenin görevinin, öğrencinin kendini denetleyebilecek ve kendi isteği ile öğrenmeyi pekiştirebilecek bir hale gelmesi olduğunu savunmaktadır. Kazancı'ya (1989) göre çocuğa bir beceri kazandırabilmek, çocuğun geldiği noktaya kadarki başarısını, kendisine dönüt olarak bildirmek ile sağlanabilmektedir. Bu pekiştirmenin zamanlaması, çocuğun başarıya ulaşmasında büyük önem taşımaktadır.

Bruner bilişsel gelişimi, süreçlerin Piaget'deki gibi keskin olmamasıyla birlikte erken, orta ve geç aşamalarda gerçekleştiğini öne sürdüğü bilişsel gelişim şekillerine odaklanarak üç farklı dönemde incelemiştir (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995):

1. **Eylemsel dönem:** Piaget'nin duyu-devinim dönemine denk gelmektedir. Çocuk bu dönemde eylemleri sayesinde bilgiyi edinmektedir (Yöndem & Taylı, 2011). Bilgiyi yaşayarak öğrenen çocuk somut nesnelere eylemlerini göstermekte ve bu sayede düşüncelerini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2015; Ding & Li, 2014). Eylemsel dönemde motor-hareketler gözlenmektedir. Örneğin bir klarinet eğitimcisi öğrencisine anlayacağı şekilde parmaklarını kullanarak notaları nasıl seslendireceğini açıklamakta zorlanabilir, ancak kendisi yaparak göstermesi daha kolay olabilecektir (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995).

2. **İmgesel dönem:** Piaget'nin işlem öncesi dönemine denk gelen dönemdir. İmgeleme ve görsel belleğin gelişimi ile bilgi görsel şemalar şeklinde saklanarak çocuğun dünyayı nasıl göreceğini belirlemektedir. Bu yüzden formel eğitim bu duruma hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir (Yöndem & Taylı, 2011). Çocuğun hafızasında görsel imgeler yer aldığı için algı önemlidir. Çocuk, her şeyi algıladığı şekli ile zihninde canlandırır (Senemoğlu, 2015). Dolayısıyla görsel materyallerin kullanılması çocuğun başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Çekirdekçi, Toptaş, & Çekirdekçi, 2016). Bruner, çocuklar geliştikçe, eylemsel dönemden, çevreyi imgeleme yolu ile tanımladığı imgesel döneme doğru bir ilerleme tespit etmiştir. Çocuklar öncelikle sembollere güvenirlerse, Piaget'nin işlem öncesi döneminde olduğu gibi kolayca algısal yanılsamalar yaşayabilirler (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995).
3. **Sembolik dönem:** Piaget'nin somut işlemler dönemine denk gelmektedir. Çocuk kelimeleri, matematiksel sembolleri ve anlamlarını kavramıştır. Nüfus dağılımı, maddi gelir gibi tabloları okuyabilmektedir (Yöndem & Taylı, 2011).

Bruner, çocuğun bilgiyi her yaşta öğrenebileceğini ancak bilginin, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde sunulması gerektiğini savunmaktadır. Tam bir öğrenme için aktarılmak istenen bilgilerin sırasıyla eylemsel, imgesel ve sembolik dönem süzgeçlerinden geçirilerek verilmesi gerekmektedir. Sembolik dönem sistemini iyi kavramış bir çocuk için eylemsel ve imgesel dönemler atlanabilmektedir (Bruner, 1991).

Sarmal öğrenme söz konusu olduğunda yeni öğrenilecek veya öğrenilen konuların hali hazırda öğrenilmiş konular ile ilişkilendirilmesi ve temel konuyla bağlantılı olması karşımıza çıkmaktadır (Yöndem & Taylı, 2011). Erdem'e (2001) göre kazanılan her yaşantı bir sonraki bilgiyi oluşturmaya zemin hazırlamaktadır. Sarmal öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi için etkinlikli, öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Bilgiyi tekrarlarla iletmesi sayesinde çocuk konuyu bir kerede öğrenmek zorunda kalmamakta, öğrenme hızı farklılıklarının ortaya koyduğu sorunlar çözülmektedir (Koç, 2000).

Bruner, öğretmenliğin bilişsel büyümeyi teşvik etmenin bir yolu olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin hazır olmadıkları için bir kavramı anlamayacaklarını öne sürmek aslında öğretmenin anlatmayı planladığı şekilde kavramın anlaşılacağı manasına gelmektedir. Öğretme tarzı ile çocukların bilişsel kapasiteleri uyumlu olmalıdır (Schunk, 2011). Bir öğretmenin, okul çalışmasını, çocuğun mevcut gelişim aşamasını zorlayacak fakat bunaltmayacak düzeyde sunması gerekmektedir. Ayrıca, çalışma en iyi şekilde, öğretmen ile çocuk arasında, çocuğun edindiği becerilerden yararlanan ve bunları kullanan, yapılandırılmış

bir etkileşim çerçevesinde sunulmalıdır. Bruner'in *iskele (scaffolding)* olarak adlandırdığı bu çerçeveler, öğrenme sürecinde çocuğun seçimlerini veya serbestlik derecelerini yönetilebilir bir alanla sınırlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Britannica, 2018).

2.2. Okul Öncesi Dönem

İnsan yaşamında okul öncesi dönem çok önemli yer tutar. Bu dönemde çocuğun kişilik gelişimi ile duygusal, sosyal, bilişsel, dil ve akademik gelişimi büyük oranda tamamlanır. Çocuk içinde bulunduğu aile ve okul çevresinin de katkılarıyla bilişsel ve dil gelişimini sağlıklı olarak tamamlar (Kol, 2011). Son zamanlarda eğitim sistemimizde uygulamaya geçilen yapılandırmacı yaklaşım, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerine dayanarak geliştirilmiş popüler bir uygulamadır. (Crowl & Kaminsky, 1997; aktaran, Yöndem & Taylı, 2011, s.100).

“Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme gibi ihtiyaç duyulan temel becerilerin bireylere kazandırılması ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilmesi hususunda, mevcut eğitim yaklaşımları, birey ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda çözümlenerek yeni bir yapılandırmaya gidilmiştir” (Çelik, Şendağ, & Yaşar, 2012).

Yayınlanan son milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programında (2013) dönemin Temel Eğitim Genel Müdürü Funda Kocabyık tarafından yazılan önsözde 2006 yılında denenip yürürlüğe konan 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının 2012-2013 yıllarında, yapılan alan çalışmaları ve uygulamaların geri dönütleri sonrasında, program geliştirme çalışmaları yapıldığı ve bu sayede çocuklarda sağlıklı büyüme, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, öz bakım becerilerinin kazanımı ve temel eğitim için hazır bulunuşluğun oluşması amaçlandığı aktarılmaktadır. Bu kitap kapsamında Türk milli eğitiminin genel amaçları başlığı altında şu maddeler yer almaktadır:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk

devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,
4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı, 2013).

Okul öncesi eğitiminin amaçları incelendiğinde “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak” ve “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” maddelerinin çalışma konumuz ile direkt temas halinde olarak görülmektedir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi uygulamaları okul öncesi dönem bilişsel gelişim alanlarına katkılarının değerlendirilmesi özelinde yayınlanan okul öncesi eğitiminin temel ilkelerinde yer alan tüm maddeleri doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Bu maddeler okul öncesi eğitim programında şu şekilde sıralanmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkökula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı, 2013).

Şekil 5-6 ve 7'de okul öncesi eğitim programında yer alan (Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı, 2013) 36-72 ay çocuklarının gelişim özellikleri tablolar halinde verilmiştir.

36-48 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ

- 1) Zıt kavramları ayırt eder.
- 2) 1'den 10'a kadar sayar.
- 3) Bire bir eşleştirme yapar.
- 4) Üç küple köprü yapar.
- 5) 1'den 10'a kadar olan nesnelere içinde istenilen sayıda nesneyi gösterir.
- 6) 4 parçalı yapbozu tamamlar.
- 7) Renkleri tanıyıp eşleştirir.
- 8) Resmini gördüğü nesneyi tanımlar.
- 9) Kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterir.
- 10) Cinsiyetini söyler.
- 11) Modele bakarak iki nesneden oluşan örüntüyü devam ettirir.

48 - 60 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ

- 1) İnsan resmini 6 ögeyi içerecek şekilde çizer.
- 2) 4-10 parçalı yapbozu tamamlar.
- 3) Nesnelere ile rakamlar arasında ilişki kurar.
- 4) 1-5 nesneyi ortak özelliklerine göre gruplandırır.
- 5) 1'den 20'ye kadar birer ritmik sayar.
- 6) Aynı sayıda nesne gruplarını eşleştirir.
- 7) Verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturur.
- 8) Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygular.
- 9) Bir olayı oluş sırasına göre sıralar.
- 10) Birkaç nesnenin hangi malzemeden yapıldığını söyler.
- 11) 10 küple kule yapar.
- 12) Farklı dokulardaki nesnelere ayırt eder.
- 13) Renkleri isimlendirir.
- 14) Kısa bir süre önce gördüğü nesne/kişi/resimle ilgili sorulara cevap verir.
- 15) Resimlerdeki eksik parçaları örneğe bakarak tamamlar.
- 16) Gösterilen resimlerden öykü oluşturur.
- 17) Neden-sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap verir.
- 18) Nesnelere çeşitli özelliklerine göre karşılaştırır.
- 19) İki nesneden oluşan örüntüyü yapar.
- 20) Seslerdeki farklılıkları (yüksek ses, kalın/ince ses gibi) ayırt eder.

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİ

- 1) İnsan resmindeki eksik vücut bölümlerini çizer.
- 2) 10-25 parçalı yapbozu tamamlar.
- 3) Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur.
- 4) 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
- 5) 1'den 10'a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar.
- 6) 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar.
- 7) 1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak çıkartma yapar.
- 8) Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.
- 9) 1'den 20'ye kadar olan rakamları sıralar.
- 10) Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar.
- 11) Neden-sonuç ilişkilerini kurar.
- 12) Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar.
- 13) Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.
- 14) Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.
- 15) Bir dizi içerisindeki nesnelere birbirlerine göre konumlarını söyler.
- 16) Miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanır.
- 17) Haftanın günlerini sırasıyla söyler.
- 18) 20'ye kadar ritmik sayar.
- 19) Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler.
- 20) Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.
- 21) Nesne grafiğini okur.
- 22) Üç nesneden oluşan örüntüyü yapar.

Şekil 5. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri.

36-48 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ

- 1) Sesin geldiği yönü söyler.
- 2) 3-4 sözcüklü cümleler kurar.
- 3) Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar.
- 4) Geçmiş zaman ifadelerini kullanır.
- 5) Konuşmalarında isim ve fiilleri kullanır.
- 6) Konuşmalarında kişi zamirlerini kullanır.
- 7) Konuşmalarında sıfatları kullanır.
- 8) Konuşmalarında çoğul eklerini kullanır.
- 9) Sohbe katılır.
- 10) Duygularını sözel olarak ifade eder.
- 11) Nesnelere işlevlerini anlatır.
- 12) İfadelerinin çoğu anlaşılır.
- 13) Art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirir.
- 14) Kendi kendine şarkı ve tekerleme söyler.
- 15) Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulara cevap verir.
- 16) İki olayı oluş sırasına göre anlatır.

48 - 60 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ

- 1) Sesin özelliğini söyler.
- 2) Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.
- 3) Birleşik cümleler kurar.
- 4) 4-5 sözcüklü cümle kurar.
- 5) Konuşmalarında bağlaçları kullanır.
- 6) Konuşmalarında olumsuz sözcük yapıları kullanır.
- 7) Konuşmalarında edat kullanır.
- 8) Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.
- 9) Sözcüklerin anlamlarını sorar.
- 10) Nesnelere işlevlerini sorar.
- 11) Nesnelere işlevleriyle ilgili sorulara yanıt verir.
- 12) Neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verir.
- 13) Art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirir.
- 14) Görüş alanı dışındaki nesnelere ilgili yönergeleri yerine getirir.
- 15) Kısa, basit öykülerle ilgili sorulara yanıt verir.
- 16) Az sayıda ses hatasıyla konuşur.
- 17) Deneyimleriyle ilgili konuşur.

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ

- 1) Sesler arasındaki farklılıkları söyler.
- 2) Sesler arasındaki benzerlikleri söyler.
- 3) Verilen sese benzer sesler çıkarır.
- 4) Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar.
- 5) Sıralı ve birleşik cümleler kurar.
- 6) Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
- 7) 6 ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.
- 8) Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır.
- 9) "Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi sorular sorar.
- 10) "Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi sorulara yanıt verir.
- 11) Cümlelerinde "çünkü, daha sonra" gibi bağlaçları kullanır.
- 12) İşaret ve kişi zamirlerini kullanır.
- 13) Konuşmalarında zaman zarflarını kullanır.
- 14) Dil bilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanır.
- 15) Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
- 16) Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.
- 17) Sohbe katılır ve sohbeti sürdürür.
- 18) Akıcı konuşur.
- 19) Dinlediği bir öyküyü anlatır.
- 20) Resim, nesne veya olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.
- 21) Konuşmalarında mizahı kullanır.
- 22) Çevresindeki yazılı materyalleri tanıyıp okur.
- 23) Yazının bir anlamı olduğunu bilir.
- 24) Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır.
- 25) Okumanın günlük yaşamdaki önemini söyler.
- 26) Yazının yönünü gösterir.
- 27) Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.

Şekil 6. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların dil gelişimi özellikleri.

36-48 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ	48 - 60 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ	60 - 72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ
<ol style="list-style-type: none"> 1) Kendisi ile ilgili sorulara cevap verir. 2) Grup oyunlarına katılır. 3) Sıraya girer. 4) Sırasını bekler. 5) Nezaket sözcüklerini kullanır. 6) Duygularını ifade eder. 7) Başkalarının duygusal ifadelerini fark eder. 8) Yetişkin denetiminde kurallara uyar. 9) Basit sorumlulukları yerine getirir. 10) Kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanır. 11) Kendine ait nesnelere paylaşıyor. 12) Gerekli durumlarda izin ister/izin alır. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Adını, soyadını ve yaşını söyler. 2) Duygularını jest ve mimiklerle ifade eder. 3) Başkalarının duygularına uygun tepkiler verir. 4) Yetişkin/akran liderliğine uyum gösterir. 5) Bir sorunu olduğu zaman yardım ister. 6) Başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir. 7) Başladığı işi sürdürme çabası gösterir. 8) Sosyal problemlerini çözüme konusunda çaba gösterir. 9) Gerekli durumlarda bağımsız davranır. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evinin adresini söyler. 2) Ebeveyninin telefon numarasını söyler. 3) Duygularını belli eder. 4) Başkalarının duygularını açıklar. 5) Kendini özgün yollarla ifade eder. 6) Kurallara uyar. 7) Gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar. 8) Aldığı sorumluluğu yerine getirir. 9) Kendine güven duyar. 10) Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar. 11) Yeni tanıştığı bireylerle kolay iletişim kurar. 12) Amaçları doğrultusunda davranır. 13) Duygularını kontrol eder. 14) Gerekli durumlarda liderliği üstlenir.

Şekil 7. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişim özellikleri.

Çocukların günlerinin büyük bir bölümünü geçirdiği mekanlar önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen programa göre ideal bir okul öncesi eğitim sınıfında blok merkezi, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, kum ve su merkezi, müzik merkezi ve giriş ve bekleme alanı yer alması gerekmektedir. Bu alanlara *ilgi köşeleri* denmektedir ve çocukların oyun oynayabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Yine programda, çocukların ilgi ve alakalarına göre sınıfa dağıldıklarında birbirilerini etkilememeleri için ilgi köşelerinin doğru fiziki yapıda yerleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu ilgi köşelerindeki materyallerin, çocukların kazanımlara hizmet edecek şekilde ve çocukların fiziki boyutları göz önüne alınarak seçilmesi gerekmektedir. Bu materyaller zaman zaman değiştirilmelidir ki bu sayede ortamlar rahatça tekrar düzenlenebilmekte ve çocukların ilgisi canlı tutulabilmektedir. İlgi köşelerinin düzenlenmesinde çocukların fikirlerine de başvurularak sınıfı benimsemeleri sağlanabilmektedir. Ayrıca bu ilgi köşeleri tabelaya benzer şekilde isimlerine yönelik görsel öğeler ile desteklenmelidir.

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 1994). Nitelikli bir toplumun oluşturulmasında

özellikle önemli olan yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinde, müzik eğitimi en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir (Bilen, 1995).

Bu bağlamda *müzik eğitimi*, bireyi müziksel öğrenme-öğretme amaçlı etkinleştirme, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme, ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2003).

Müzik eğitimi ritim aracılığı ile sesi düzgün kullanabilme ve kendini düzgün ifade edebilme yeteneği kazandırarak dil gelişimi, enstrüman kullanımında el-göz koordinasyonu sayesinde motor gelişimi, dikkatini toplama, renklerin ve seslerin farkına varma, bedenini tanıma gibi yönleriyle zihinsel gelişimi, duygu ve düşüncelerini müzik aracılığıyla dinleyene iletme becerisiyle sosyal ve duygusal gelişimi, müziğe uygun hareketler geliştirme ve yeni ezgiler yaratma noktasında yaratıcılığın gelişimini hedeflemektedir (Çaytemel, 2017).

Müzik eğitimi, öğretme sürecine bağlı olmakla birlikte dil gelişimi, edebi kültür, matematiksel beceri, zekâ gelişimi, genel başarı, yaratıcılık, motor hareket becerisi, konsantrasyon, kişisel gelişim, duyuşsal gelişim, sosyallik, takım çalışması, disiplin ve rahatlama alanları ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir (Hallam, 2010).

Çocukluk dönemi süresince alınan müzik eğitiminin entelektüel alanda kişiye kazandırdıklarının yanı sıra sözel yetenek ve sayısal mantık yürütme alanlarında da etkili olduğu ortaya konmuştur (Orsmond ve Miller, 1999; Forgeard vd., 2008). Rauscher ve arkadaşları (1993) tarafından 36 lise öğrencisi üzerinde yapılan ve *Mozart Effect* olarak adlandırılan bir çalışma göstermektedir ki on dakika süre ile Mozart sonatları dinletilen lise öğrencilerinin dinletisi sonrası mekânsal-zamansal akıl yürütme becerileri gelişmiştir. Bu durum doğrudan zihinsel gelişim ile ilgili olmakla birlikte mekânsal-zamansal tanımlı uzay ve zamanla ilgili olan olarak karşımıza çıkmaktadır (Oxford Sözlük). Mekânsal-zamansal kavramı çoklu zekâ kuramında uzamsal zekâ türünü belirtmektedir. Mekansal görevler, fiziksel olarak mevcut olmadan şekillerin zihinsel manipülasyonunu (örneğin, zihinsel olarak şekilleri boyut sırasına koymayı) gerektirir. Özellikle mekansal-zamansal görevler, şekli fiziksel olarak mevcut olmadan şekilleri zihinsel olarak döndürme yeteneğini gerektirir. Biraz daha açmak gerekirse, görüleni anlama, yorumlama, karmaşık görüntüyü çözümleme, anlatılanı aklında görselleştirme ve üç boyutlu yordayabilme gibi davranışları gösterme olarak nitelenebilir (Knooren, 2011).

Mozart Effect yalnızca yetişkinler ile çalışılmıştır ancak bu çalışma kendinden sonra yapılan çalışmalara fikir vermiştir ve yeni çalışmalar çocuklar üzerine de yönelmiştir. Mekânsal-zamansal akıl yürütme matematiğin temelini oluşturmaktadır ve 3-9 yaş arası çocuklarda önemli etkileri görülmüştür (Bilhartz, Bruhn, ve Olson, 2000; Costa- Giomi, 1999; Gromko ve Poorman, 1998; Rauscher vd., 1997; Rauscher ve Zupan, 2000).

Çeşitli korelasyon çalışmaları (Bilhartz vd., 2000; Brandler ve Rammsayer, 2003; Brochard vd., 2004; Butzlaff, 2000; Chan vd., 1998; Cheek and Smith, 1999; Gromko ve Poorman, 1998; Hetland 2000; Ho vd., 2003; Hurwitz vd., 1975; Jakobson vd., 2003; Orsmond ve Miller, 1999; Schellenber, 2006; Vaughn, 2000) ve deneysel çalışmalar (Gardiner vd., 1996; Rauscher, 2002; Schellenberg, 2004), müzik eğitimi ve bilişsel gelişim arasındaki potansiyel bağlantıyı incelemiş ve desteklemiştir.

Çocukluk çağında müzik eğitiminin bilişsel gelişimi teşvik ettiği ve seçici dikkat (Orsmond & Miller, 1999), görsel algı ve hayal gücü (Brochard, Despre's, & Dufour, 2004), görsel ve motor becerileri (Orsmond & Miller, 1999), uzamsal yetenekler (Rauscher, 2002), mekansal (mekansal-zamansal aksine) beceriler (Bilhartz, 2000), eğitimsel başarı (Ceci & Williams, 1997) ve aritmetik beceriler (Gardiner, Fox, Knowles, & Jeffrey, 1996) gibi çeşitli müzik dışı alanlarda becerilerin geliştirilmesine yol açtığı yönünde geniş bir görüş var olmaktadır. Ayrıca, bilişsel görevlerdeki performansları incelendiğinde, müzik eğitimi alan kişilerin, hem çalışmayı (Bugos, Perlstein, McCrae, Brophy, & Bedenbaugh, 2007; Lee, Lu, & Ko, 2007) hem de kısa süreli (Tierney, Bergeson, & Pisoni, 2008) hafızalarını kullanma becerilerini, eğitimsiz olan yaşlılarından daha iyi kullandıklarını belgelenmiştir.

Müzik eğitim süreci ve dil gelişimi arasındaki ilişki hakkında çokça görüş öne sürülmüştür. Müzikal yetenekler ve müzik eğitimi, beynin, üstün kodlamaya yol açan dilsel sesi erken kodlamasını keskinleştirerek müzik eğitiminin dilsel yararlarının altında yatan olası bir mekanizma olarak görülmektedir (Patel ve Iverson, 2007; Tallal ve Gaab, 2006).

Okul öncesi müzik etkinlikleri, çocuğun gelişim alanlarını desteklemektedir. Müzik etkinlikleri çocuğun yaşamı algılama ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda yaratıcı düşünme sisteminin gelişimini desteklemektedir. Müzik etkinlikleri, güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışların aşılması konusunda önemli bir etkidir. Kişiliğin gelişiminde çocuklara olumlu davranışların kazandırılması önemlidir. Söz konusu bu olumlu ve eğitsel değer taşıyan davranışlar, çocuklara müzik yoluyla kolayca kazandırılmaktadır (Kuşçu, 2010).

Türk eğitim sistemindeki çağdaş müzik eğitimi anlayışı çağın gereklerine yönelik olarak geliştirilmekte ve yapılan düzenlemeler ile birlikte eğitim araştırmalarına en çok konu olan ve kaynaklık eden öğrenme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşıma da yer vermektedir.

Sungurtekin (2005), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardaki okul öncesi dönem eğitiminin verildiği yer olarak ana okullarını örnek göstermiş ve 3-6 yaş çocukların eğitimi amacıyla açılan kurumlar olduğunu, ana sınıflarının ise 4-6 yaş çocukların eğitimleri amacıyla ilköğretim okullarının bünyesinde açılan sınıflar olduğunu belirterek aradaki farkı açıkça söylemektedir. Devamında okul öncesi eğitim programının 1994 yılından bu yana toplum ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirildiği ve düzenlendiği bilgisini vermektedir. Program, çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerinin desteklenmesini hedefleyerek yaratıcılığın, çocuğun bütün gelişim alanları ile ilgili olduğundan planlanan tüm etkinliklerin içerisinde yer alması gerektiği üzerinde durulmaktadır. 1994 yılından itibaren kullanılan okul öncesi eğitim programında müzik, tüm etkinliklerin içinde yer almaktadır. Bu etkinliklerin, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkartabilecek ve onları motive edebilecek nitelikte düzenlenip ortaya konulması gerektiği ifade edilmektedir. Anaokulu ve ana sınıflarında müzik etkinlikleri sırasında; ses dinleme ve ayırt etme, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, ritim çalışmaları ve müzikli öykü oluşturma gibi tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte çocukların müziğe olan ilgilerini canlı tutabilmek ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla sınıfta müzik köşeleri hazırlanmaktadır.

2.3. Carl Orff ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi

Avrupa'da yüzyıllar boyunca gelişim ve değişim gösteren *Klasik Batı Müziği* olarak adlandırılan kültürün romantik dönemi (1820-1900) sonlarında dünyaya gelen Alman besteci Carl Orff (1895-1982), müzik eğitimine beş yaşında iken annesinden aldığı piyano dersleriyle başlamıştır (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009). Müziğin yanı sıra tiyatro, klasik diller ve edebiyat (Şeker, 2005) favori çalışma alanları olarak bilinmektedir. 1914 yılında Münih Müzik Akademisi'nin kompozisyon bölümünden mezun olduktan sonra 1915 yılında Münih Oda Tiyatrosu'nda müzik direktörlüğü, I. Dünya Savaşı sonrasında 1917-1918 arasında çeşitli şehirlerde piyano öğretmenliği süreçlerini yaşamıştır. 1919 yılından sonra Curt Sachs'ın (1881-1959) önerisiyle Rönesans ve Erken Barok bestecisi Claudio Monteverdi'yi (1567-1643) incelemeye başlamıştır. Ardından 1921-22 yıllarında besteci Heinrich Keminsky (1886-1946) ile çalışmıştır. Müziğinde kendi kültürünün öğelerini kullanma geleneğini Keminsky sayesinde edinmiştir (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009).

Orff (1978), *The Schulwerk* adlı kitabına başlarken Münich'te bir bahar rüzgarının kendisini hareketlendirdiğinden ve heyecanlandığından bahsetmektedir. Yeniliklerin habercisi olarak yorumladığı bu betimlemenin ardından 1924 yılında Dorothee Günther ile birlikte kurduğu Günterschule'nin (Özevin, 2018) öncesini aktarmaktadır. Bir dans gösterisinin molasında arkadaşı vasıtası ile dansçı Mary Wigman (1886-1973) ile tanışmıştır. Wigman'ın stüdyosundaki izlenimini Orff (1978, s. 7), arkadaşı Rudolf von Delius'un sözlerini şöyle aktarmaktadır:

Schwanenthalerstrasse'de, köşede davulları, çingirakları, kayıt aletlerini değiştirmek için bir perdenin bulunduğu, neredeyse boş odasına vardım. 'Benim müziğim,' dedi. Aniden olduğu yere oturdu. Vahşice, abartılı, heyecan verici şekilde. Neredeyse öfke gibi. Ve cadı dansını yaptı. ... Diğer danslarını da rüya gibi bir duyarlılıkla yaptı. Artık her şeyi biliyordum. O, zamanın en iyi dansçısıydı.

Goodkin (2004) Carl Orff'un anısından yola çıkarak cadı dansının, yasak, karanlık, kadınlık olgularını ve daha önceleri ebe ve şifacı olarak tanımlanan cadıları ortaya koyduğunu aktarmaktadır. Ayrıca stüdyoda, arkasında ne olduğu hakkında merak uyandıran perdenin varlığı sayesinde ilgi uyandırıcı bir boyuta sahip olduğuna dikkat çekmiştir.

Orff için bir dönüm noktası olan cadı dansında başlangıçtan bitişe kadarki tüm süreçte *artistik* olması dikkatini çeken bir diğer nokta olmuştur. O'na göre bu günümüze kadar gelen ve temelleri sağlam eğitim yöntemini geleneksel eğitimden ayıran noktalardan biri olmuştur.

Mary Wigman'ın hocası ve dönemin ünlü koreograflarından Rudolf von Laban (1879-1958) ve aynı dönemde tüm dünyada etkili olan Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) Carl Orff için birer rehber görevi görmesi, Dorothee Günther ile birlikte 1924 yılında Günterschule'yi kurması ile sonuçlanmıştır (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009).

Okul, yaşları 18 ile 22 arasında değişen on yedi kız öğrenci ile eğitimine başlamıştır. Dans ve müziğin eşit düzeydeki deneyimleriyle eğitime başlanan okula 1925-1926 yıllarında Gunild Keetman (1904-1990) ve Maja Lex (1906-1986) öğrenci olarak girmiş ve eğitimleri sonunda öğretmen olarak okulda kariyerlerine devam etmişlerdir. Okul bünyesinde yetişmiş bu iki eğitimci öncülüğünde Günterschule Dans Grubu ile otuzlu yılların başlarında Avrupa genelinde gösteriler sergilemişlerdir (Goodkin, 2004).

1930 ve 1940'lı yıllarda sanata getirilen sansür ve politik nedenlerden dolayı Orff'un müzik eğitimi yaklaşımı kısıtlanmış ve durdurulmuştur. 1933 yılında Dorothee Günter'in Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi'ne (Nationalsozialistische Deutsche Arbeitspartei) katılması (Kotzian, 2018), 1944 yılında politik baskılardan dolayı Günterschule'ye, Nazi rejimi tarafından el konulmasına neden olmuş, yasaklı şairlerin eserlerini bestelediği savıyla basılı yayınları toplatılmıştır. 1945 yılında okul binası bombalanmış ve bunun sonucunda tüm arşiv yanmış, eğitim araç-gereçleri ile çok değerli müzik aletleri ve kostümler kullanılamaz hale gelmiştir.

1948 yılında savaş sona ermiş ve Nazi rejiminin çöküşü ile birlikte Bavyera Radyosu okul yayınları müdürü Anemarie Schambach'in Orff'un müziğinden oldukça etkilenmesi ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'ni daha geniş kitlelere yayma şansını yakalayan Orff, Keetman ile birlikte müzikal materyal toplayarak okul müziği programı yayın dizisi çalışmalarına başlamıştır ve Keetman, Günterschule'den kalan çalgılarla 8-12 yaş arası çocuklar ile çalışmıştır (Fischer, 2009; aktaran Kotzian, 2018, s. 61; Orff, 1978; aktaran Kotzian, 2018, s.61).

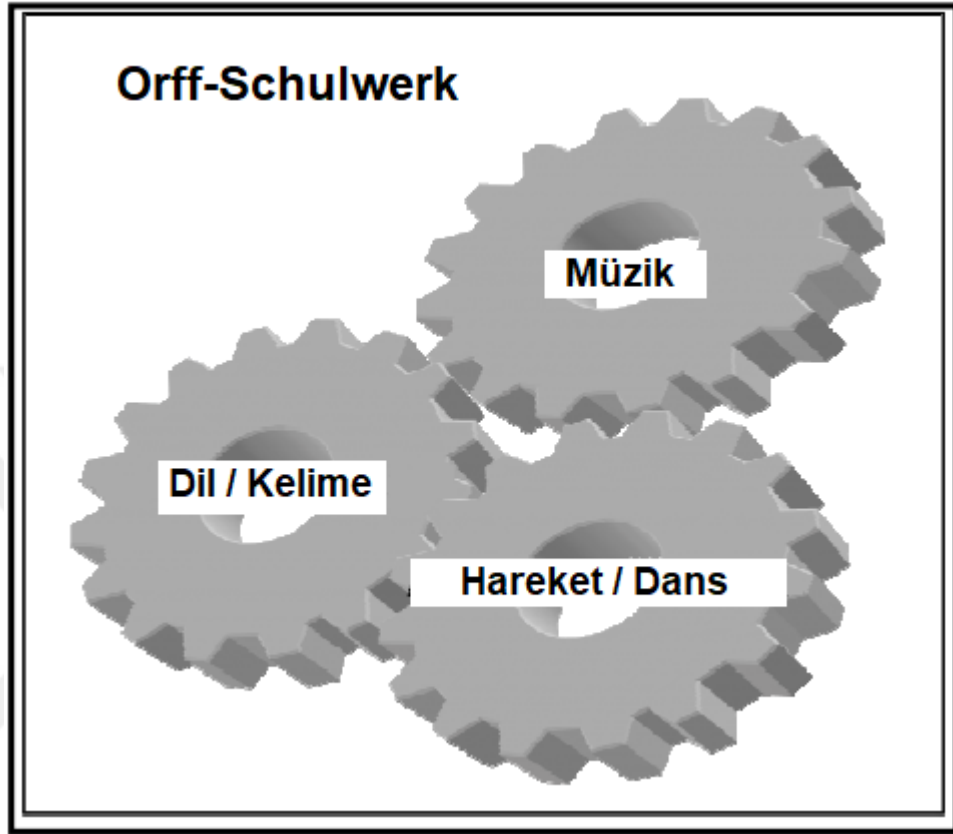
Bu noktada çalgılara duyulan ihtiyacı ünlü piyano yapımcısı Karl Maendler'in (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009) öğrencisi Klaus Becker-Ehmck, 1949 yılında kurduğu *Stüdyo 49* adlı atölyesinde, Maendler'in örneklerine göre oluşturulan çalgıları tamir ederek ve yeni çalgılar oluşturarak karşılamıştır (Sökezoğlu, 2010).

Katkılarından dolayı Orff'un da hakkında “*Açıkça söyleyebilirim ki Keetman'ın hem dans hem de müzikteki yeteneği sayesinde kararlı katkısı olmasaydı Schulwerk asla var olamazdı*” (Orff, 1978, s.303) şeklindeki sözleri ile işaret ettiği Gunild Keetman, beş ciltlik *Çocuklar İçin Müzik* (Musik für Kinder) adlı serinin bir ortak yapımcısı olmuştur (Goodkin, 2004). Sonraları, ortaya koyduğu eğitim sürecinin yanlış uygulanması kaygısı ile Orff, 1963 yılında Mozarteum Üniversitesi'ne bağlı Orff Enstitüsü'nü kurmuştur. Radyo yayınlarında eksik kalan hareket ögesi de bu sayede kullanılmaya başlanmıştır (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009).

2.3.1. Orff-Schulwerk Müzik Eğitim Felsefesi

Orff, ortaya koyduğu sistem itibariyle müzik eğitimini sadece müzik teorisine dayalı öğretmen merkezli bir şekilde uygulamaktan kaçınarak, söz konusu çocuklar olduğunda birbirinden keskin çizgiler ile ayrılamayacak hareket, şarkı söyleme, dans ve temel ifade

biçimi olarak görülen konuşmayı birbiri ile iç içe geçmiş şekilde harmanlayarak sunduğu elementer müzik kavramı ile sağlamıştır (Orff, 1930; aktaran Kalyoncu, 2006, s.90).



(Cunha & Carvalho, 2011)

Şekil 8. Orff-Schulwerk temel prensipleri.

Elementer müzik elemanlar ile yapılan müzik olarak tanımlanabildiği gibi (Ay, 2003) Orff için elementer kavramı, Mary Wigman hakkındaki sözleri ile tanımlanmaktadır (Orff, 1978); “Mary Wigman’ın sanatı benim için ve çalışmalarım için çok önemliydi. Müziksiz cadı dansı dahil dansları emsalsiz bir müzikaliteden oluşuyordu. Bedeniyle müzik yapabiliyordu ve müziği fizikselleştiriyordu. O’nun dansını elementer buluyordum. Ben de elementer müzik için elementer olanı arıyordum.” Elementer müzik, Şeker’in (2005) deyimiyle, soyut olmayan konuşma, hareket ve dans elementlerini içeren müzik düşüncesidir.

Orff’a (Jungmair, 2003) göre, çocuklar nesnelere dokunarak onları elleriyle kavrayarak sadece fiziksel değil aynı zamanda zihinsel olarak da kavramaktadırlar. Bu sayede

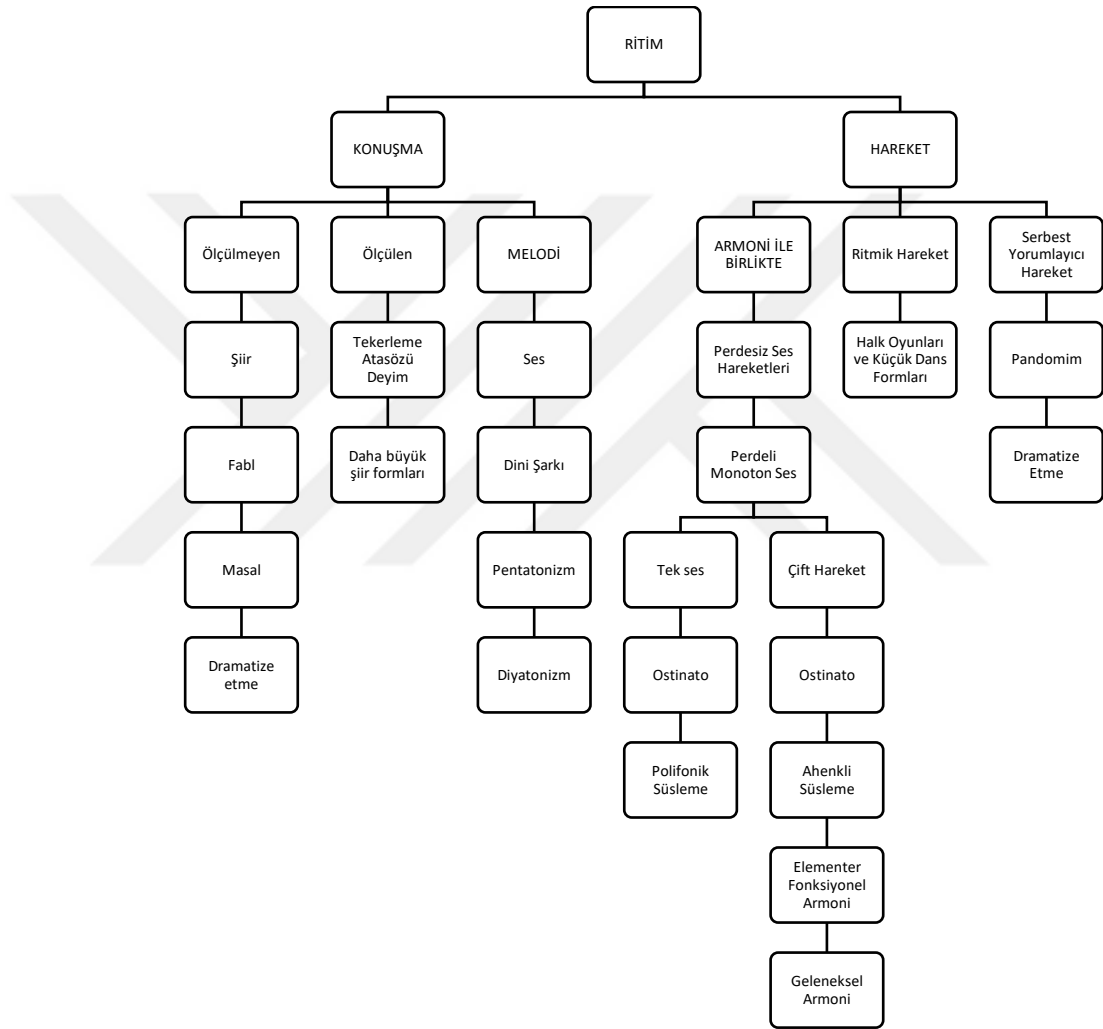
belleklerine aldıkları nesnelere vurarak, şıklatarak çıkardıkları gürültüden hoşlanırlar. Kavrayabildiği her nesne ile kendi içsel ritminde müzik yapmaya başlayan çocuk bunu bağırıp çağırarak, kendi bedenini kullanarak yapmakta ve müziği içselleştirmektedir.

Müzik eğitimine seslerdeki uzunluk-kısalık, incelik-kalınlık, nüans ve hız farklılaşmasının kavranması yerine müziği hissetme, müziği içselleştirme amacı ile eğitim verme idealinde olan Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, Piaget'nin kuramı ile paralellik göstermektedir; Piaget'nin kuramında objelerin fiziksel boyutlarına, Vygotsky'nin kuramında ise kültürel tarih ve sosyal çevre ile şekillenen bir zihne odaklanılmıştır. Her iki kuramla da örtüşen Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, çocuğun öğrenen grubun izleyicisi olmaktan çok bir parçası olmasını sağlamaktadır (Bilen, Özevin, & Canakay, 2009).

Choksy'e (2001) göre Orff'un eğitim kurumları için ortaya koyduğu çalışmalarının dayanağı, dansa olan tutkusu ve tiyatro için dans eden müziğin hayalini kurmasıdır. Toksoy (2006) genel anlamıyla Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin besteci Carl Orff ve dansçı Gunild Keetman tarafından geliştirildiğini ifade etmektedir. Tekin Gürgen'e (2007) göre Orff'un müzik, dans ve konuşmanın temelini ritmin oluşturduğu düşüncesi ile başlayan bu üç kavramı ortak bir paydada birleştirerek doğaçlama ve yaratıcılık odaklı bir eğitim anlayışına sahiptir. Sahip olduğu bu düşüncüyü ünlü müzikolog Curt Sachs'ın kendisi ile konuşmasından sonra benimsemiştir (Goodkin, 2004).

Walter'ın (1977; aktaran Warner, 1991, s.8) Amerikan Orff-Schulwerk Birliğinin (American Orff-Schulwerk Association [AOSA]) düzenlediği 1. Ulusal Konferans'ında "*Frobel'den Piaget'e uzanan en iyi eğitimciler, öğrenmenin yalnızca çocuğa uygun olacak şekilde doğru dönemde ve doğru şekilde verildiğinde gerçekleşeceğini söylemektedirler.*" şeklindeki sözleri Orff'un eğitim felsefesinde Piaget ve Bruner gibi önemli isimlerden etkilendiğini kanıtlar niteliktedir (Warner, 1991).

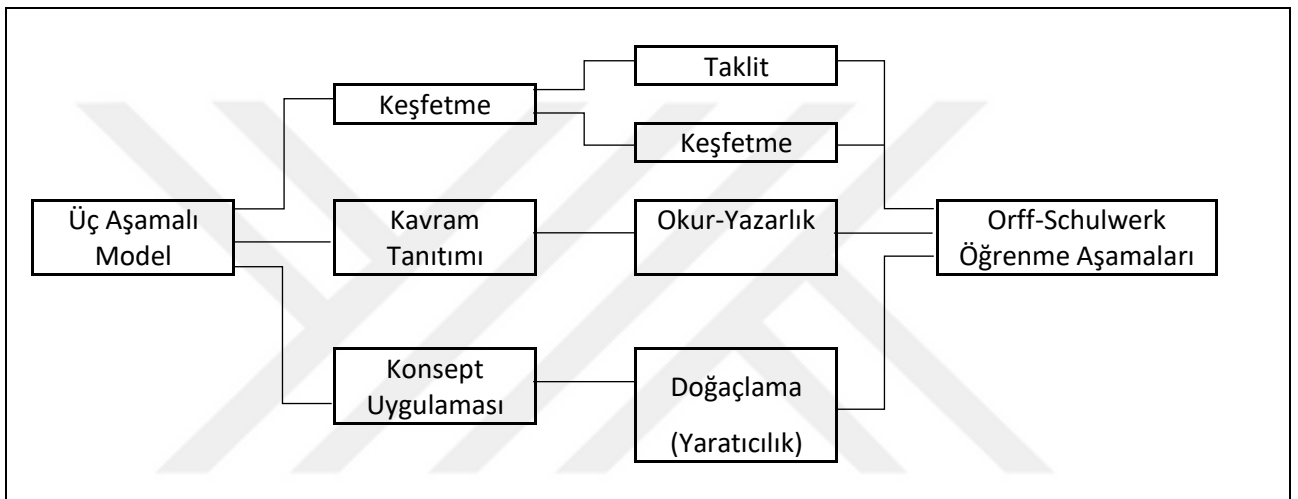
Warner (1991) Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin müzik konseptini aşağıdaki tablo ile şematize etmiştir:



Şekil 9. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin içeriği.

Özevin (2018) Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'ni müzik, hareket ve dil öğelerinin içinde bulunduğu doğaçlamalara dayanan bir grup aktivitesi olarak tanımlamıştır. Dolloff (1993) ise Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'ni çocukları iş birliği yapmaya cesaretlendirdiğini, rekabeti ön plana çıkarmayarak, çocukların yetenekleri doğrultusunda

hazırlanmış olan bir eğitimi kapsadığını belirtmiştir. Bu sayede çocukların beraber eğlenerek öğrenmekle kalmayıp, iş birliği içerisinde eğitim aldıklarını ifade etmektedir. Sadece ayrıcalıklı ve yetenekli çocukların değil, okul öncesi tüm çocuklar için geliştirilen bir eğitim anlayışı olduğuna değinmektedir. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi müzik eğitiminde keşfe, yaratıcılığa, doğaçlamaya ve taklide dayanır. “Böylece okul öncesi çocuklar müziğin temel deneyimlerini kazanırlar” ([MEBOOEP], 2013).



(Özeke, 2009)

Şekil 10. Yapılandırmacı yaklaşımın üç aşamalı öğrenme modeli ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi öğrenme aşamaları arasındaki ilişki.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının üç aşamalı modeli ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Orff-Schulwerk’e bakıldığında ilk evrede, öğrenme döngüsündeki keşfetme ile bağlantılı olan taklit etme yer almaktadır. Keşfetme evresinde çocukların etkinliklere katılarak keşif sürecini yaşamaları ve bilgiyi ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin ikinci evresi ise keşfetme evresidir. Öğrenme döngüsünün ilk evresiyle aynı olmakla birlikte çocuklar bilgiyi yaparak öğrenmektedirler. Orff-Schulwerk’te çocuklar yaptıkları eylemin teorik karşılığının ne olduğunu bilmezler, amaç yaparak keşfetmeleridir. Üçüncü evre çocukların yaptıkları iş hakkındaki terminolojiyi öğrendikleri okur-yazarlık evresidir ve öğrenme döngüsünün kavram tanıtımı evresine karşılık gelmektedir. Çocuklar üç evreyi tamamlamalarının ardından son olarak öğrenme döngüsünde konsept uygulaması, Orff-Schulwerk’te ise doğaçlama üreticilik evresine geçerek bilgiyi uygulama ile bir ürün ortaya koymaktadırlar. Sonuç olarak her iki

döngüsel süreç de çocukların bir önceki evrede öğrendikleri bilgiyi yeni duruma uyarlamalarını amaçlamaktadır (Özeke, 2009).

Tekin Gürgen (2006) Carl Orff'un bu yaklaşımını müzik ve sahne sanatlarını birleştiren bir fikir olarak ele aldığından söz etmektedir. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi okul öncesi çocuklarda fazla müdahale edilmeden doğal ortamında yürütülen bir eğitim etkinliğidir. Öğretmen dikkatli ve titizce davranarak çocuktaki kültürel, bilişsel ve sosyal öğrenmeyi gözlemlene şansını elde eder.

Orff-Schulwerk'in gücü, onun çocuklara yönelik olmasıdır. Çocukların, şarkı söylemek, oynamak ve hareket etmek gibi onlara doğal gelen yaratıcı aktivitelerini içerir. Müziğin ergin kavramları çocuklar üzerine yüklenmemiştir. O, yalnızca seçilmiş, ayrıcalığı olan, hünerli çocuklar için değil, bütün çocuklar için yaratılmıştır. Schulwerk'te çalışmalar yarışma atmosferinde değildir, aksine hep birlikte yapılan iyi müziklerin ödülü zevktir. Müziği öğrenmenin ve öğretmenin bir yolu olan Schulwerk, hem öğretmen hem de öğrenci için sonsuz çeşitlenmeli bir temadır. Amerika'da onbinden fazla öğretmen, Schulwerk'i, müziğin büyüsunü sunmakta ideal bir yol olarak görürler. Şu anda 18 dile çevrilen Orff-Schulwerk, her ülkenin geleneksel müziğine ve folkloruna bağlıdır. Bu yönüyle ulusların kendi kültürlerini kazanmalarına katkıda bulunmaktadır (Ekici, 1998, s.15)

Michael Kugler (2019), "Orff-Schulwerk Elementare Musik und Tanzpädagogik" adlı makalesinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin her şeyden önce, kapsamlı bir yenileme hedefi olan yaşam ve kültür reformunu, doğallığı, dışavurumculuğu ve insandaki yaratıcılığı gösterdiğinden söz etmektedir. Orff'un pedagojik bir şekilde geliştirilen, sanatsal ve antropolojik açıdan ilham verici temel müzik fikrine dayandığından bahsetmektedir. Kugler'e göre Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin pedagojik çekirdeği, model sunulmak istenen müzik, dil ve hareket öğelerinin yaratıcı kullanımınıdır. Bu yaklaşım sadece yeni dans hareketi ifade biçimlerini araştırmakla kalmamış, aynı zamanda beden deneyimi ve hareket algısını içermektedir. İnsan vücuduyla müzik yapabilir ve müziği fizikselliğe çevirebilir, böylece dansında müziği arayabilir. Müziği, dili ve hareketi birleştiren unsur olarak ritim, temel ve sürekli olarak mevcut öğrenme içeriğidir.

Eğitim süreci incelendiğinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde bulunan prensipleri Eren (2012) şu şekilde sıralamıştır:

- a) Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme: Müzik ve dans çalışması gruplarla yapılır, çalışmalar öğrenci öğrenciyle, öğrenci öğretmenle sürekli yer değiştirerek ve bireysellik teşvik edilerek yürütülür.
- b) Bireysel ve eyleme yönelik olma - insanın çok boyutluluğu: Müzik ve dans insanı tüm antropolojik boyutlarıyla –devimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak- içine alır. Birey kendi yaratıcı kişiliğini ve birlikte oluşturma becerisini yaşayarak görür.
- c) Bir bütün olarak hareket, söz/şarkı ve müzik: Söz, müzik ve dans içsel hareketin, insanın bireysel iç ritminin, yürek ve nabız atışının bireysel sanatsal ifade biçimi olarak görülür ve söz/şarkı ve müzik eğitsel anlamda birbirini tamamlayan ve birçok disiplini birden kapsayan çalışma sahalarıdır.
- d) Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar: Küçük vurmaları ve davullar Orff-Schulwerk'te kullanılan basit çalgılar ve ksilafon, metalofon ve glockenspiel gibi ezgisel çalgılar içsel hareketlerin doğrudan sese dönüştürülmesinde olanak sağlar. Bu çalgılar bireylerin kendini ifade etmesine yarayan organlar gibidir ve hem grup içinde müzik yapmak hem de bireysel olarak doğaçlama yapmak için kullanılır.
- e) Doğaçlama riskine girmek: Doğaçlama kendi içinde olanı müzik ve dans yoluyla ortaya çıkarmanın, sosyal güvenlik, esneklik ve kendi yapabilirlik sınırlarını öğrenmenin ve kendi yeteneğini geliştirmenin ön koşuludur.
- f) Estetik zenginleşme, nota yazma, kompozisyon ve düzenleme: Birey, sanatsal bütünlük, estetik tutum ve üretken düşünmeye adım atarak bireysel veya grupta doğaçlamayla veya kompozisyonlarıyla yaratım sürecine girer.

Bu prensipler müzikal, ritmik ve hareket öğeleri çerçevesinde uygulanırken, konuşma ve dil, şarkı söyleme ve çalgı çalma öğelerini ve bunların kombinasyonlarını içinde barındırmaktadır. Çocuklar müzik eğitimine bir davet ile alınmaktadırlar. Oyuna dahil olan çocuklar sesleri, ritimleri, ezgileri ve diğer müzikal öğeleri geleneksel olmayan bir yolla öğrenmektedirler. İleriki dönemde ihtiyaç duyacakları müzikal terimleri bu dönemde öğrenmeleri eğitim sürecinde önemli görülmektedir. Uyumsuz küçük ikili aralığının olmayışı nedeniyle tercih edilen *pentatonik gam* sayesinde eğlenceli ezgisel yapılar kurulmakta ve çocukların dikkatleri orada toplanmaktadır (Eren, 2017).

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi müzik öğretiminde, şarkı söyleme, el çırpma, tekerleme, dans gibi çalışmaları içermektedir. Böylece şiirler ve tekerlemeler kendiliğinden ortaya çıkıp, hareketler ile anlam kazanır. Okul öncesi çocuğun hayatındaki oyun kavramı, müzik ile zenginleştirilmektedir. Bu düşünceye dayanarak Özdemir (2002), Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin sembolik düşünceyi somutlaştırdığını ve böylelikle dilin önem kazandığını belirtmektedir. Bu yüzden şiirler, tekerlemeler, özdeyişler, drama, atasözleri Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde kullanılmaktadır.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde yer alan eğitim aşamaları şu şekilde açıklanmaktadır (Eren, 2017; Ergüler, 2016; Kalyoncu, 2006; Nash, 1974):

Konuşma ve Şarkı Söyleme

Konuşma en ilkel müzik aletlerinden kabul edilmektedir. Dil ise önemli bir ifade aracı olarak kabul görmektedir. Tekerlemeler, deyimler, masallar okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde sıkça kullanılmaktadır. Ritmik konuşma, ezgileme, olay ve karakterlere taklitler yolu ile can vermek, hareket ve beden dili ile canlandırma çalışmaları yapmak sürecin önemli aşamaları olarak görülmektedir.

Çalma ve Eşlik Etme

Bu etkinliklerde beden çalgıları ilk aşamada akla gelen enstrümanlar olmaktadır. Bu sayede birey, müzik yapmak için kendi varlığının yeterli olmasını öğrenmektedir. Giderek Orff çalgıları olarak adlandırılan enstrümanlar etkinliklere dahil edilmekte ve notalar yerine sözcük ve cümlelerle, ritmik doğaçlamalarla, ezgi tekrarları ve ezgisel doğaçlamalarla devam edilmektedir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde *bordun* ve *ostinato* kullanılarak yapılan doğaçlamalar olması gereken aşamalardır. Bunun nedeni yaparak-yaşayarak yani aktif öğrenmenin, yaklaşımın önemli bir bölümünü oluşturmasıdır. Bu süreçte öğrenciler hayal güçlerini özgür bırakarak, doğaçlamalar sayesinde kendi müziklerini oluşturmaları konusunda cesaretlendirilmektedirler. Yaratıcılıklarını geliştirmek için taklit, tekrar ve keşif basamakları izlenmektedir. Taklit bu yaklaşımın ilk basamağını oluşturmaktadır (Eren, 2017).

Devinme ve Dans

Bu aşamada hareketten müziğe varma esasına dayanılmaktadır. Beden hareketleri ses, sözcük, ritim kalıpları veya melodiler ile eşleştirilmekte ve beden perküsyonu Orff

çalgıları üzerinde ritmik veya melodik birimlere dönüştürülmektedir. Topluca söylenen sözel yapılar, ritimler ya da müzikler eşliğinde yürüme, koşma atlama, sıçrama, durma gibi temel beden hareketleri çalışmalara dahil edilmektedir. Eller ve kollar tutma, sürükleme, sıkıştırma, kazma, çukur açma, serpiştirme, tüy yolma, havada yazı yazma, ağaç kesme, çekiç gibi kullanma, dilimleme, top fırlatma, elma toplama, taş toplama, kürek çekme gibi eylemleri canlandırmak için kullanılmaktadır.

Canlandırma

Müziği içselleştirmek adına, müziksel kavramları hissederek öğrenmek amacıyla ses süreleri, gürlükleri, tempoları canlandırmalar sayesinde öğretilmektedir. Beden dili, taklit, karakter ve olay canlandırma çalışmaları çocuğun müziği hissetmesine ve tematik içeriği kavramasını sağlamaktadır.

Shamrock (1988), Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi sürecinde önem verilen konuları çalışmasında aşağıdaki sırayla sunmuştur;

- a) Keşif: Burada belirtilen, ses ve hareket olanakları ile bazı keşiflerin yapılmasıdır. Öğretmen tarafından belirlenen bir konu ile bireysel ya da grup keşfi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin çalan bir müzikte gam yürüyüşü işitildiğinde yürümek gibi.
- b) Taklit, Uyma: Herhangi bir vokal, enstrüman ya da hareket ile gösterilen ya da duyurulan bir fikri tekrar etme kabiliyetini geliştirmek amaçlanır. Çoğunlukla ezberci eğitim olarak bilinen taklit, bilinen en geleneksel müzik aktarım metodudur. Ancak, müziğin yalnızca bir bölümünü öğrenmeye çalışmak yerine, konuşma, şarkı söyleme, hareket, ses mimikleri ve enstrüman kullanarak, öncelikle becerinin kendisinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Bu teknik için genelde, birlikte tekrar anlamı taşıyan eko ifadesi kullanılır.
- c) Doğaçlama: Bu aşamada çocuk; örneğin, iki heceden oluşan kelimeler kullanarak, düzensiz hareketleri bir araya getirerek, belirli bir tonaliteye bağlı kalarak, melodik desenler kullanarak kendine ait bir model ortaya koymaktadır. Bu model oldukça kısa ve grup aktivitesi ile oluşturulan bir ürün olacaktır.
- d) Yaratıcılık: Bu süreç öğretmenin bir çıkış noktası vermesi ile başlayarak çeşitli materyalleri, çeşitli yollar ile bir araya getirerek geçirilmektedir.

Taklit ve doğaçlama alanlarında giderek güven kazanan çocuklar, konuşma, hareket, şarkı söyleme ya da çalgı çalma bileşenlerinden istediklerini seçerek kendi kendilerine daha uzun parçaları birleştirerek bir bütüne varabilecek pozisyona gelebilmektedirler.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin temelini oluşturan üç unsurun müzik, dil ve hareket olmasına istinaden oyun, yaratıcı dans etkinlikleri ve müzik yapmak için kullanılan çalgılar Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin önemli yönleri olarak görülmektedir.

2.3.2. Oyun

Oyun, tüm çocuklar için vazgeçilmez bir olgudur. Aral Gürsoy ve Köksal (2001, s.9) oyunu, yetişkinlerin çocukları tanımak için kullanabilecekleri en sağlıklı yol olarak görmektedir. Onlar için oyun, "belli bir 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 sürecidir."

Piaget (1936) çocukların kendi deneyimlerinden öğrendiklerini belirtmiştir. Böylelikle her çocuk bireysel farklılıklarına bağlı olarak fiziksel çevre ile iletişime geçer. Bu gelişimde biyolojik, kültürel ve kişisel yaşantılar önem kazanır. Piaget'e göre bu çevre etkileşimi çocuk için bazen oyun kavramı olabilmektedir. Oyun gelişimi, Piaget için üç evrede incelenmiştir (Aral, Gürsoy, & Köksal, 2001):

- a) Alıştırıcı Oyun (0-2 Yaş): En önemli davranış motor faaliyetlerdir. Emme, bakma, elleri açıp kapama gibi faaliyetler motor faaliyetleri oluşturmaktadır.
- b) Sembolik Oyun (2-7 ya da 2-11 Yaş): Gerçekte olan olayları oyunda kullanan çocuk, bu dönemde, nesnelerin yokluğunda zihninde canlandırarak tüm evrenini ve aralarındaki ilişkiyi simgeler. Çocuk oyunlarında sembolik oyun döneminde başka birinin rolünü üstelenerek ya da bir faaliyetin bir nesneden diğerine aktarılması şeklinde iki çeşit sembolleştirme söz konusudur. Bilişsel gelişimle sembolleştirme paralel olarak artmaktadır.
- c) Kurallı Oyun (11-12 Yaş): Bu dönemde bilişsel düzey oldukça ilerlemiştir. Piaget'e göre mantıklı düşünme yalnızca nesnelerle değil, diğer çocuklarla oynamaları ile gelişmektedir. Oyun kurallarına uyarak çocuk *benmerkezci düşünceden* çıkmaktadır.

Okul öncesi çocuklarda oyun, bilişsel gelişimi destekleyen bir faktör olarak görülmektedir (Nicolopoulou, 2004). Çocukları anlamının ve onlarla iletişim kurmanın birçok yolu vardır. Oyun da bu yollardan biridir. Vygotsky'ye göre oyun, toplumsal bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır. Oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyo-kültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, konuları ve parçaları sosyo-kültürel öğeleri ifade ettiği için toplumsal olduğunu düşünmektedir. Bu bakımdan oyun, sosyal ve toplumsal etkenleri bünyesinde barındıran bir etkinliktir (Nicolopoulou, 2004).

Poyraz'a (2003) göre oyun, çocukluk döneminde öğrenme, hayal gücünü geliştirme, deneyimleme, iletişim kurma, yaşantıları ve duyguları ifade etme yolu, çocuğu geliştiren, eğlendiren, çocuğun çoğu gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir. Oyunun erken çocuklukta ortaya çıkan ve gerçekleştirilemeyen isteklere karşı bir tepki olarak tanımlandığı Vygotsky, aynı zamanda oyunu, okul öncesi dönemdeki çocukların, duruma göre belirlenen düşünceleriyle yetişkinlerin özgür, soyut düşünceleri arasında geçişsel bir evre görevi yaptığını aktarmıştır (Aral, Gürsoy, & Köksal, 2001).

Oyunun çocuk gelişimine etkisini incelemek için yapılan araştırmalarda çeşitli çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Yalçınkaya (2002) çocuğun oyun sırasında ağırlık, renk, zaman, uzaklık, mekan, hacim gibi pek çok kavramı, bilimsel deneyimleri, sebep-sonuç ilişkisini, mantıklı düşünmeyi, nesnelere tanımayı ve kullanmayı, problem çözmeyi öğrendiğini aktarmıştır. Ek olarak oyun sayesinde çocuk erime, buharlaşma, kaynama, soğuma gibi doğa olaylarını öğrenmekte, eleştirme, sınıflama, sıralama, analiz, değerlendirme, sentez gibi zihinsel süreçlerin işleyişini hızlandırabilmektedir (Aral, Gürsoy, & Köksal, 2001).

Aksoy ve Çiftçi (2018) üç buçuk yaşında bir çocuğa oyunun ne olduğu sorulduğunda cevabının eğlenmek olduğunu ifade etmektedirler. Bu yanıtı göre okul öncesi çocuğun eğitimine onları tanımakla başlanması gerektiğine değinerek böylelikle çocuğun kendi kendine karar alabildiğinden, gelişim ve öğrenme gösterdiğinden bahsetmektedirler.

Çaytemel (2017), okul öncesi dönemde, müzik etkinlikleri içerisinde yalnızca şarkı söylemenin yer almadığını, öğrenmeyi kolay ve eğlenceli hale getiren müzik dinlemenin, sesi dinleyerek ayırım yapabilmenin, müzikli hikayelerin, yaratıcı dansın da bu etkinliklerin birer parçası olduğunu aktarmıştır.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde müzik ve dans çalışmaları gruplarla yapılır. Öğrenciyle öğrencinin veya öğrenciyle öğretmenin sürekli yer değiştirerek sürdürdüğü oyunda konu aktarılır, bireysellik teşvik edilir, ilişki düzeyi dikkate alınır (Jungmair, 2003).

2.3.3. Yaratıcı Dans

“Eğitim ortamında hareket neden gereklidir?” sorusuna Nash (1974) “Çünkü hareket tüm ifadelerin bir aktarım aracıdır.” cevabını vermiştir ve ardından televizyon karşısında saatlerce boş zaman geçiren çocukların bedenlerinin harekete olan ihtiyacından söz etmiştir.

Montessori'ye (2016) göre görme ve işitme duyuları zihnin kapılarıdır. O'na göre gözdeki canlı ve olağanüstü objektiften daha iyi bir mekanizma yoktur. Kulak için ise büyük bir caz orkestrasının gücüne sahip olduğunu söylemektedir. Hareketin ise bu mekanizmalar gibi katı ve sabit olmasa da mekanik organlarının olduğunu söylemektedir. Bu yüzden eğitimin odaklanması gereken konunun egonun kendi hareket aygıtlarına hayat vermesi ve onları denetim altına almasının gerekliliği olduğunu savunmaktadır.

Dans, müzik temposuna uyularak yapılan ve estetik değer taşıyan düzenli vücut hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Güncel Türkçe Sözlüğü [TDK]). Danstan sıklıkla bir dil olarak söz edilir. Gerçekten, metaforik bir dil olarak dans kavramı en azından görünüş doğruluğuna sahiptir (Zelinger, 1979; aktaran Özevin & Bilen, 2011; s.11). Gulbekian'a göre dans insan hareket tarihinin, kültür tarihinin ve iletişim tarihinin bir parçasıdır. Bu durum, dil gelişimine benzer ve bir bütün olarak insan toplumunun gelişiminden ayrılmaz. Dans kendine has dili ile azımsanamaz, eşsiz ve temel iletişim şeklidir...dans kültürle işlenir, insan hareketinden ve insan iletişim ihtiyacından ortaya çıkar (Brinson, 1980; aktaran Özevin & Bilen, 2011, s.11).

Joyce dansın hedeflerini üç boyutta incelemektedir (1984; aktaran Özevin & Bilen, Yaratıcı dans, 2011, s.12-13):

- a) Fiziksel hedefler:
 - Etkin statik ve dinamik beden mekaniği,
 - Hareket farkındalığı ve kontrolü,
 - Esneklik, güç, koordinasyon ve dayanıklılık ve bunlar sayesinde bedenin hareket kapasitesini genişletmek.
- b) Zihinsel hedefler:
 - Zaman aralıklarını ve saymayı kavrama,

- Mekan aralıklarını, yönleri, dizaynı ve bunların bedenle olan ilişkilerini kavrama,
 - Hareketin fiziksel kanunlarını anlama: hız, hareketsizlik, yerçekimi ve etki tepki (güç ilişkisi),
 - Konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma,
 - Problem çözme.
- c) Ruhsal hedefler:
- Katılma, istek duyma,
 - Zevk alma, yapma,
 - Gerginliği düşürme,
 - Hissetme, ifade etme,
 - Sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç-disiplin, başkalarıyla çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma.

Özer (2012), hareketlerle motor gelişim ve erken beyin gelişimi arasında bağ kurmuştur. O'na göre beyin gelişiminde erken deneyimlerin önemi ile ilgili araştırmalar çocuğun gelişimini en uygun şekilde gerçekleştirmek için zengin bir çevreye olan gereksinimi ortaa koymaktadır. Doğumda beyinde bulunan ince geçici bağlantıların kalıcılığı erken çocukluk döneminde hareket ve duyuşsal deneyim formundaki uyaranlar ile sağlanmaktadır.

2.3.4. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi Yaklaşımında Kullanılan Çalgılar

Orff ritim için ilk olarak beden seslerini, jest ve mimikleri kullanmıştır (Tekin Gürgen, 2007). Sonraları her tür ve ebatta vurmali çalgıları ritim olarak kullanan Orff, ostinatoyu (tekrar eden ritimler, motifler) hemen her çalışmasında kullanmıştır (Şeker, 2005). Özdemir (2002) Alman besteci ve eğitimci olan Carl Orff'un birçok konuda doğaçlama ve yaratıcılık ile öğrenmede, vücut seslerini kullanmanın, ritim ile hareketin birleştirilmesinin ve birçok doğal enstrümanın kullanılmasının önemli olduğunu vurguladığından söz etmiştir.

İlk aşama olarak bedenin, jest ve mimiklerin enstrüman olarak kullanıldığı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde, bir sonraki aşamada, ritmik ve ezgisel deneyimler *Orff Çalgıları* olarak da adlandırılan ezgisel ve vurmali çalgılar kullanarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalgıların büyük ustalık gerektirmeyen, bedene yakın ve bedenin bir uzantısı gibi doğallıkla kullanılabilen ksilofon, metalofon, davullar, ritim çubukları gibi temel çalgılar olmalarıdır (Eren, 2017).

Çocuklar için müzik (Musik für Kinder) için kullanılabilircek çalgıları Orff (1978) şu şekilde listelemiştir:

- Soprano ve alto glockenspiel
- Kromatik glockenspiel
- Soprano, alto ve bas ksilofon
- Soprano, alto ve bas metalofon
- Sporano, sporano, alto, tenor ve bas flüt
- Müzik yapmak için kullanılan cam bardak
- Çelik üçgen
- Küçük, antik, büyük zil
- Dans zili
- Küçük ve büyük gonk
- Küçük ve büyük tam-tam
- Çan
- Kastanyet
- Ahşap blok
- Silindirik ahşap blok
- Ahşap çingirak
- Kesik davul
- Tek ve dizili çingirak
- Çingirak kastanyet
- Ahşap ya da bambudan ritim çubukları
- Çeşitli ölçülerde kasnak
- Zilli def
- Çin davulu
- İkili deri davul
- Timpani
- Tenor davul
- Bas davul
- Çembalo
- Fidel
- Yaylılar
- Kontrabas



Resim 1 Orff Çalgılarıyla Doğaçlama Yapan Bir Orkestra (Orff, 1978)

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Müzik ve Bilişsel Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Nutley, Darki ve Klingberg'in (2014) 6-25 yaş aralığında rastgele seçilen 352 denekle uyguladıkları çalışmada çocukluk ve yetişkinlik süresince alınan müzik eğitiminin zihinsel gelişime katkıları incelenmiş ve müzik eğitiminin görsel-uzaysal, dilbilimsel ve bilgiyi işleme hızında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diane M. Lange (2005), "Together in Harmony" adlı kitabında Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin yaparak öğrenme metodunu hedeflediğinden söz etmektedir. Bu hedef müzikal bir konsept ile öğrencileri çember içine almaktadır. Bu çemberde öğrenci kendi kendini yönetebilir, zamanı iyi kullanmayı öğrenir, yeteneklerini keşfeder ve yeni müzikal keşiflerden hoşnut olarak yaratıcılığını kullanabilir. Lange, Orff eğitimcileri öğrencilerinin bu keşiflerine yeni enstrümanlar ile katıldığından bahsetmektedir. Bazen bu enstrümanlar olmadan kendi vücutlarından perküsyon oluşturabilirler. Tipik hareketler ile bazı ritimleri oluşturur ve tanırlar.

Gromko (2005), müzik eğitiminin, çocukların dil becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir. Çocuklara haftada bir kez 30 dakika boyunca dört aylık müzik eğitimi verilerek yapılan çalışmada sürekli müzik, ritim ve işitme eğitiminin yanı sıra seslerin sembollerle ilişkisini vurgulamak için aktif müzik yapma ve kinestetik hareketler içeren egzersizler yapılmıştır. Müzik eğitimi alan çocuklar, dil becerisinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha fazla kazanım göstermiştir. Tonal ve ritmik kalıplar arasındaki farkları ayırt etmeyi ve algılarını görsel sembollerle ilişkilendirmeyi öğrenmek, dilsel farkındalığın artmasına neden olmuş gibi görünmektedir.

Schlaug, Norton, Overy ve Winner (2005), müzik eğitiminin 5-7 yaş arasındaki küçük çocuklarda beyin gelişimi ve bilişsel farkındalık üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, bir enstrüman çalan çocukların bir yıl sonra kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığında işitsel yetenek puanlarında iyileşme olduğunu gözlemlemişlerdir.

Tahran anaokullarındaki 154 okul öncesi çocuğun dahil olduğu bir çalışmada (Kaviani, Miirbaha, Pournaseh, & Sagan, 2004), biri müzik eğitimi alan diğeri almayan iki gruba rastgele dağıtılan 5-6 yaşları arasındaki 60 çocuğa müzik derslerinin başlamasından önce ve derslerin sonunda Tahran-Stanford-Binet Zeka Ölçeği'nin (TSB) 4 alt testi uygulanmıştır. Deneysel grubun, her biri 75 dakika olacak şekilde haftada 12 saat müzik

dersine katılımının ardından uygulanan istatistiksel analiz sonucu, müzik dersleri alan katılımcılarda, özellikle de TSB'nin sözel muhakeme ve kısa süreli hafıza testlerinde, önemli IQ artışı olduğunu göstermiştir.

Schellenberg (2004) 6 yaşında rastgele seçilmiş 144 çocuk ile yaptığı çalışmasında dört grup oluşturmuş ve iki gruba konservatuvar piyano eğitimi ve Kodaly metodu ile ses eğitimi verilmiştir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında müzik eğitimi alan çocukların IQ düzeylerinde önemli artış gözlenmiştir. Ancak bu çalışmada müzik eğitiminin ne kadar süre ile etki ettiği hakkında bir sonuca varılamamıştır. Buna karşın Schellenberg, 2006 yılında farklı bir korelasyonel çalışma yapmış ve bu çalışmasına çocukluğunda müzik eğitimi almış bireyleri de dahil etmiştir. Bu araştırma göstermiştir ki müzik eğitimi alan çocukların bilişsel düzeyleri ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinden de etkilenmektedir. Çocukluğunda müzik eğitimi almış yetişkinlerin ise yıllar geçmesine rağmen bilişsel düzeylerinin ve akıl yürütme becerilerinin iyi olduğu test edilmiştir.

Müzik eğitimi alan ve almayan 6 ile 15 yaş arası 90 kişiyle yapılan bir diğer çalışmada ise kelime hafızası bakımından eğitilmiş kişiler lehine etkili sonuçlar alınmıştır (Ho, Cheung, & Chan, 2003).

Rauscher ve LeMieux'un (2003) piyano, ses ve ritim alanlarında eğitim alan 3 ve 4 yaşlarındaki 123 çocuk ile yaptıkları çalışmada tüm çocukların akıl yürütme becerilerinde gelişme sağlanırken ritim grubu öğrencilerinde bu gelişimin diğer gruplarda yer alan çocuklardaki gelişim seviyelerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rauscher' a (2003) göre bu sonuç göstermektedir ki farklı müzik türleri farklı bilişsel yönlerin gelişimini etkilemektedir.

Rauscher'in (2002), müzik eğitimine daha erken yaşta başlayan bireylerin bilişsel gelişimi daha fazla ve daha kalıcı olduğu görüşü, Rauscher ve Lemieux'un (2003) ortaya koydukları çalışmasında piyano eğitimine 3 yaşında başlamış 31 denegin eğitime başladıktan iki yıl sonraki durumları incelendiğinde aritmetik üzerine bilişsel düzeylerinin çok daha fazla artmasıyla kanıtlanmıştır. Vaughn (2000) ise bireylerin matematik konusunda bilişsel düzeylerindeki artışın en etkili şekilde ritim çalgılarına yönelik alınan eğitim ile gerçekleştiğini savunmuştur.

Müziğe aktif katılımın dil becerilerini artırabildiğine dair kanıtlar artmaktadır. Anvari ve diğ. (2002) 100 okul öncesi çocukla çalışarak müzik becerilerinin hem fonolojik farkındalık hem de okuma gelişimi ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Öte yandan müzik eğitiminin okuma kabiliyetine ve kelime hafızasına etkisi üzerine çalışmalar da yapılmıştır. Beş yüz bin üzerinde lise öğrencisi ile uygulanan 24 korelasyonel çalışma sonucunda müzik eğitimi ile okuma testleri arasında güçlü ilişki olduğunu ortaya konmuştur (Butzlaff, 2000).

Müzik eğitimine erken yaşta başlayan çocukların akıl yürütme becerilerine büyük ölçüde fayda sağladığı piyano eğitimi sınıfı öğrencilerinin gözlemlenmesiyle kanıtlanmıştır (Rauscher, 2002; Rauscher & Zupan, 2000).

Flohr, Miller ve deBeus (2000), 4-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan deneysel bir çalışmada, yedi hafta boyunca 25 dakika verilen müzik eğitimi sonucu deney grubu için ölçülen beyin aktivitesinin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında müzik eğitimi almış olan çocuklarda artan bilişsel davranışlar gözlemlenmiştir.

Costa-Giomi'nin (1999) çalışmasında piyano eğitimi alan 9 yaşındaki çocukların akıl yürütme becerilerinin eğitimden hemen sonra gelişme gösterdiği ancak eğitimden iki yıl sonra gelişmenin ilerleme kaydetmediği ortaya konmuştur. Aynı deneyi bir yıl sonra Costa-Giomi (2000) piyano eğitimine 5 yaşından önce başlayan bireyler ile tekrar yaptığı çalışmasında ise bilişsel alanda müzik eğitimine daha geç yaşta başlayan veya müzik eğitimini hiç almamış bireylere nazaran çok daha gelişme kaydedildiği ortaya konmuştur.

Mary Shamrock (1996), "Orff- Schulwerk an integrated foundation" adlı makalesinde, Orff- Schulwerk eğitiminin, dans etmek, şarkı söylemek, iletişim kurmak ve oynamak gibi birçok aktiviteyi bir araya getiren bir yaklaşım olduğundan söz etmektedir. Bu yaklaşımın kendi içerisinde süslü bir doğası olduğunu, öğrenme deneyimleri içerisinde yeni bir model olarak tanımlandığından bahsetmektedir. Bu yaklaşımın çocuğun bireysel gelişimini desteklediğini, bilişsel, sosyal ve kültürel yapısında da olumlu ilerlemeler meydana getirebileceğini ifade etmektedir. Shamrock'a göre çocuklar bu gelişimlerini hareket ederek, enstrüman çalarak, ritmik ve dramatik çalışmalar yaparak, çeşitli materyaller aracılığıyla kombinler tasarlayıp canlandırarak kazanırlar. Bu yaklaşım Shamrock'a göre çocuğun doğasını ve saflığını çağrıştırmaktadır.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Kaya (2018), Türkiye’de 1994-2018 yılları arasında, müzik öğretim yöntemleri üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları incelemiş ve en fazla çalışmanın Orff yaklaşımı üzerine (%34,05) yapıldığı sonucuna varmıştır. Müzik öğretim yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların en çok Dokuz Eylül Üniversitesi’nde (%22,90) ve 2011 yılında (%10,84) yapıldığını aktarmıştır. Büyük fark olmamakla beraber, yapılan çalışma, daha çok deneysel çalışmaların yapıldığı (%54,12) sonucunu göstermektedir.

Kuşçu (2017), doktora çalışmasında Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi destekli müzik eğitiminin 5 yaş çocuklarında yaratıcılığa etkisini incelemiştir. 15’er kişilik deney ve kontrol grupları ile yapılan çalışmada uygulamalardan 6 hafta sonra yapılan son test sonuçlarına göre yaratıcı düşünme becerileri ele alındığında gruplar arası güçlü anlamlı farklılık ortaya konmuştur.

Sandıkçı (2017), Orff çalgılarının anasınıfı dönemindeki çocukların ritim becerilerine etkisini incelediği çalışmasını, 145 anaokulu öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Veriler incelendiğinde en çok kullanılan Orff çalgısı olarak zil (N=109) ve ardından davul (N=108) olduğu görülmektedir.

Sağırkaya (2014), çalışmasında otizm özellikli çocuklarda Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkilerini incelemiştir. Araştırma tek denekli yarı deneysel bir çalışma ve durum analizi süreci ile tamamlanmıştır. Araştırmada Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin bir metot olarak kullanıldığı aktarılarak sonucunda bireyin mekânsal iletişimi sürdürebildiğine kanaat getirilmiştir.

Asımoğlu (2012), okul öncesi eğitim kurumlarında oyun kavramı ile halk oyunları üzerinde yoğunlaşarak yaratıcı drama etkinliklerini ve Orff yaklaşımını araç olarak kullanmış ve gelişim sürecinde olan çocuklara faydalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin halk müziğini çocuklara aktarmada, merak uyandırıcı ve derse ilgiyi artırdığını gözlemlemiş ve tercih edilebileceğini vurgulamıştır.

Öziskender (2011), okul öncesinde Orff yaklaşımı ile yapılan müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği, deney ve kontrol gruplarını oluşturan 40 kişi ile yapılan çalışmada, haftada iki gün birer saat süre ile gerçekleştirilen 10

haftalık eğitim sürecinin ardından yapılan son test sonucunda “*Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme Ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri*” maddelerinde gelişim kaydedildiği ölçülmüştür.

Kuşçu (2010), 10’u deney 10’u kontrol grubu denekleri olmak üzere 20 çocuk ile yaptığı çalışmada 5-6 yaş çocuklarının Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi ile aldıkları müzik etkinliklerinin dikkat becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırma verileri incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken son test sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farktan söz edilmektedir.

Sökezoğlu (2010), 7-11 yaş arasındaki 40 çocukla yaptığı çalışmada Orff-Schulwerk destekli eğitimler ile hazırlanmış, deney kontrol gruplarının yer aldığı gösteriler düzenlenmiştir. Çalışma verileri incelendiğinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi etkinlikleri ile müzik eğitimi alan öğrencilerin, eğitimi almayan öğrencilere göre “*uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme, özgüven duygusu geliştirme, sonuçları kabul etme*” sosyal davranışlarında daha fazla geliştikleri sonucu ortaya konmuştur.

Işın (2008), “Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff Yaklaşımı'nın, 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkilerinin belirlenmesi amaçlamıştır. 6 ay süreyle Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi alan 80 çocuğun, 30 farklı ritim kalıbı ile ön test ve son teste tabi tutulduğu çalışma sonucunda çocukların sus değerini, noktalı dörtlük ve ardından gelen yarım vuruşluk ritmi, benzer tartım kalıplarının artarda gelmesi ile oluşan yeni yapıları kavramalarında ve uygulamalarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca ritim kalıplarını elleriyle, ritim çubuklarıyla vurmalarının kalıpları daha anlamlı hale getirdiği gözlenmiştir.

Uçal (2003), okul öncesi dönem 6 yaş grubundan oluşan iki grup üzerinde yaptığı çalışmada Orff Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin öğrencilerin müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin gelişmesi, müzik dersine olan ilgi ve katılımları üzerindeki etkiyi incelemiş ve üç beceri üzerinde de geleneksel müzik eğitime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Dikici (2002), 12’şer kişilik 5 ve 6 yaşlarında çocuklardan oluşan iki deney iki kontrol grubu ile Orff öğretisi ile verilen müzik eğitiminin matematik becerisine etkisini incelemiştir. Matematik becerilerini belirlemek amacıyla yapılan ön test sonuçlarında anlamlı bir farka

rastlanmazken son test sonuçları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yapılan diğer analizler sonucu sosyo-demografik ögelerin matematik becerisini etkilemediği ortaya konmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma kaynak tarama yöntemiyle birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan betimsel bir çalışmadır. Belirtilen amaç doğrultusunda Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin konuyla ilgili çeşitli kaynakları taranmıştır. *“Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”* (Karasar, 2012, s.77).

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.45)

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman inceleme yapılmıştır. “Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması önemli bilgi kaynaklarıdır. ...Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.217)

Araştırmada önce gelişimden başlayarak özelde konu dahilinde Piaget, Vygotsky ve Bruner, okul öncesi dönem çocuğun özellikleri ve kazanımları ve Orff-Schulwerk incelenmiş, birbirileri ile bağlantılar kurulmuş ve derlenerek tek bir çalışma olarak sunulmuştur.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın evrenini gelişim psikolojisi altında toplanan gelişim evreleri ve Orff-Schulwerk eğitim yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygunluğu bakımından önemli gelişim psikolojisi kuramcılarında Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları ve Orff-Schulwerk eğitim yöntemi oluşturmaktadır. Son zamanlarda eğitim sistemimizde uygulamaya geçilen yapılandırmacı yaklaşım, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşlerine dayanarak geliştirilmiş popüler bir uygulamadır (Crowl & Kaminsky, 1997; aktaran, Yöndem & Taylı, 2011, s.100).

3.3. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmada incelenen kaynakların analizi yapılmış ve belirlenen bilişsel gelişim kuramları ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi arasında bağlantılar kurulmuştur.

3.4. Araştırmacının Rolü

Konu ile ilgili kaynaklar ile ilgili yayın ve araştırmaları incelemiş ve bilişsel gelişim kuramları ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi arasındaki ilişkileri kurmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problem “*Piaget’in gelişim süreci için belirlediği işlem öncesi dönem (2-7 Yaş) ile ilişkisi hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

İşlem öncesi dönem, okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleştiği döneme denk gelmektedir. Sosyalleşme okul öncesi eğitim kurumları ve sosyal çevrede akranlar ile sağlanmaktadır. İlgili bölümde bahsedildiği üzere bu dönem çocuklarının bir takım genel özellikleri mevcuttur (ben merkezci düşünme, semboller ile iletişim, tek yönlü düşünme, ben merkezci düşünmede giderek azalma, sezgisel düşünme, toplu monolog, senkritizm, gibi).

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nde çoğunlukla grup aktivitelerine yer verilmektedir. Çocuğun işlem öncesi dönemin sonlarına doğru ilerledikçe benmerkezci düşünceden uzaklaşması grup aktiviteleri ile sağlanabilmektedir. Tek yönlü sınıflandırma için (Bacanlı, 2011), yol boyunca görülen kedi, cami, ağaç ve ev sıralamasının tersten yapılamayacağını örnek olarak vermiştir. Orff-Schulwerk etkinliklerinde bilginin özümsemekle içselleştirilmesinden dolayı çocukta çift yönlü düşünme becerisinin gelişebileceği söylenebilir.

İşlem öncesi dönem çocuklarındaki her şeyi kendilerinin bildiği düşüncesini oluşturan sezgisel düşünme somut işlemler döneminde diğerlerinin fikirlerini fark etme, bu fikirleri dinleme ve diğerlerinin fikirlerine saygı gösterme ile sonlanmaktadır. Düşünce sistemindeki bu geçiş Orff-Schulwerk’in çocuğun gruba bir davet ile alındığı (Eren, 2017) ve her bireye eşit davranıldığı grup etkinliklerinde birlikte ve birbirinden öğrenme (Jungmair, 2003) ile kolaylaşmaktadır.

İşlem öncesi dönemin bir diğer alt boyutu olarak görülen sembolik düşünmede Bacanlı’ya (2011) göre kelimeler birer semboldür. Nicolopoulou’nun (1993) sembolik oyun olarak aktardığı bu boyut zihindeki bilişsel yapılara (şemalara) zarar vermeden dünyayı keşfetmenin gerçekleşmesini kapsamaktadır. Orff-Schulwerk etkinlikleri içerisinde yer alan hikayeyi resmetme, yarım kalan hikayeyi tamamlama gibi nesnelere zihinde canlandırmaya yönelik çalışmalar sembolik düşünmeyi geliştirmektedir. Senkritizm (ilişkisiz nesne ve fikirler arasında ilişkiler kurma) yine bu etkinliklerde rastlanan bir durumdur ancak eğitici, doğruyu

keşfetmesine yardımcı olmak için çocuğu yönlendirdiğinde ona, uygun nesne ve uygun fikirler arasında bağ kurmasına yardımcı olmaktadır.

İşlem öncesi dönem çocuklarının kelimeleri kullanımının ilerlemesi dilsel gelişimin başladığının bir kanıtı olarak görülmektedir (Bacanlı, 2011). Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi sisteminin temelinde müzik, hareket ve dil öğelerini bulundurmaktadır. Orff-Schulwerk’de sözcüklerin ritmi, ince-kalın sesleri, ifade biçimlerini anlamak üzere yapılan çalışmalar sıkça kullanılmaktadır. Dil ögesi ile yapılan çalışmalar hem ifadeyi geliştirmeyi hem de şarkı söylemeye hazırlığı içermektedir. Bu tip yapılan çalışmalar Piaget’nin belirttiği çocukların bu dönemde sözcüklerle oynama ilkesiyle uyumaktadır ve bu gelişime katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İkinci alt problem “*Piaget’nin “şema teorisi” ile ilişkisi hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Şemalar çocuğun deneyimleri sonucunda oluşturduğu zihinsel yapılardır. Piaget sembolik oyun kavramını açıklarken çocukların gerçekte olan olayları, nesne yokluğunda zihninde canlandırmak üzere oyunda kullandığını öne sürmüştür.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nde müzik ve dans çalışmaları gruplarla yapılır. Öğrenciyle öğrencinin veya öğrenciyle öğretmenin sürekli yer değiştirerek sürdürdüğü oyunda konu aktarılır, bireysellik teşvik edilir, ilişki düzeyi dikkate alınır (Jungmair, 2003). Orff-Schulwerk’te oyun sürecinin yaşanması Piaget’nin sembolik oyun dönemine dolayısıyla sembolik düşünme ile oluşturulan zihinsel yapılarına, yani şema teorisine katkı sağlamaktadır.

Çocuğun dünyayı anlamasını sağlayan şemalar Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nde, bilgiyi doğrudan vermek yerine keşfettirme aşamasında sıkça kullanılmaktadır. Örneğin ses yüksekliklerinin öğretilmesi amaçlanan bir etkinlikte, temsili bir karakterin merdivende yukarı ve aşağı yönlü hareketi ile gerçekleştirilen bir hikayeden yararlanılabilir. Bu hareketler esnasında yukarı doğru çıkışta pesten tize doğru çalınacak bir dizi ile kalın do ve ince do seslerinin farkı somutlaştırılarak öğretilmektedir. Burada çocuğun yükseklik ve alçaklık üzerine kurduğu bilişsel şemalar yeni gelen bilgideki kalın ve ince do sesleri arasındaki farkın somutlaşmasını ve böylece yeni bilgiyi anlamının kolaylaşmasını sağlayacaktır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Üçüncü alt problem “*Piaget’in “özümleme” ve “uyma” öğeleri ile ilişkisi hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Özümlemede yeni bilginin zihinde var olan bir bilişsel şema içerisine yerleştirilmesi durumu söz konusudur. Buradan da anlaşılacağı üzere özümleme teorik bir kavram değil, içselleştirilen bir kavramdır. Jungmair’in (2003) de aktardığı gibi Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin temel prensiplerinden biri müziğin içselleştirilmesidir. Ayrıca vazgeçilmez bir unsur olan yaratıcılığın gelişmesi için taklit, tekrar ve keşif basamakları izlenmektedir (Eren, 2017). Şekil 10’da Orff-Schulwerk ve yapılandırmacı yaklaşım öğrenme döngüsü arasında ortak noktalar ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme döngüsünün ilk basamağını oluşturan keşfetme aşaması Orff-Schulwerk’in öğrenme aşamalarında ilk basamakta yer alan keşfetme alanı ile ortak aşama olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ise Crowl ve Kaminsky’ye göre Piaget, Vygotsky ve Bruner’in bilişsel gelişim kuramları incelenerek oluşturulmuştur (Yöndem & Taylı, 2011). Bu bağlamda Orff-Schulwerk, Piaget’nin özümleme sürecine yönelik aşamaları olan bir eğitim sürecidir.

Müzikte hızlı ve yavaş temponun öğretilmesi amaçlanan bir etkinlik şu şekilde düzenlenebilir; yürüyen varillerle dolu bir gemide farelerin varillere yakalanmadan yiyecek aradıkları bir hikaye anlatılır. Bu hikayede fareler varillere yakalanmamak için *hızlı* hareket etmek zorundadırlar. Variller büyük ve içleri dolu olduğu için *yavaş* hareket edebilmektedirler. Bu hikayede variller ve fareler çocuğun zihninde var olan şemaları oluşturmaktadır. Zihin müzikte hızlı ve yavaş tempo arasındaki fark ile doğrudan karşılaştığında bir dengesizlik yaşayacaktır. Bilişin sürekli dengelenme eğilimine bağlı zihin var olan şemalar ile tempo terimlerini karşılaştırarak varil ve fare şemaları ile bağ kurulacaktır. Bu aşamada yeni bilgi *özümsemektedir*. Bu şema geliştirilerek müzikte hızlı ve yavaş tempoları için yeni bir şema oluşturulacak ve *uyma* süreci yaşanacaktır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Dördüncü alt problem “*Vygotsky’nin gelişim süreci için belirlediği bilişsel gelişme araçları ile ilişkisi hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Uzunuoğlu Yegül (2013) gelişim araçları için “*Çocuğun çevresindeki önemli kişiler ile dil ve kültür, çocuğun bilişsel gelişimini ve hızını büyük ölçüde biçimlendirir.*” aktarımını yapmıştır. Jungmair (2003), Orff-Schulwerk etkinliklerinin öğrencinin öğrenciyle, öğrencinin öğretmenle sürekli yer değiştirerek ve bireyselliğin teşvik edilerek yürütüldüğünü söylemiştir.

Yakın çevre ile kurulan iletişimin desteklendiği Orff-Schulwerk etkinliklerinde Vygotsky'nin evrensel olarak en önemli öğrenme aracı olarak gördüğü dile yönelik çalışmalara yer verilmektedir. Vygotsky dili, duygu ve düşünceleri aktarmada, başkalarıyla iletişim kurmada ve başka fikir ve kültürleri öğrenmede önemli bir araç olarak görmektedir. Gelişimin düşünce ve dilde yabancılaşma çekmeyeceği toplumdaki daha olgun bireylerle gerçekleşeceğini savunmaktadır (Erdener, 2009; Öncü, 1999).

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nde çocuğa bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, parçadan bütüne (Özevin, 2018) doğru bir eğitim süreci söz konusudur. Bu bağlamda etkinliklerde verilecek yeni bilgilerin önceki bildikleri ile harmanlanarak çocuğa sunulmasından her yaşta bireyin kullanabileceği üzere çalgılar seçilmesine kadar tüm yönleriyle amaç, öğrenimin kolaylaştırılmasıdır. Dolayısıyla kullanılacak dil ve kültürel öğeler de çocuğun içine doğduğu çevrenin özelliklerine uygun seçilmektedir.

Warner (1991) Orff-Schulwerk temelindeki ritim olgusunun iki alt başlığından biri olarak dili işaret etmiştir. Dil başlığı altında kullanılan materyaller ise şiir, fabl, masal, dini şarkı, tekerleme, atasözü, deyim gibi kültürel öğelerin kullanıldığını aktarmıştır. Konuşma, en ilkel müzik aletlerinden kabul edildiğinden dolayı dil gelişimi için topluca şarkı söyleme, sözcüklere beden hareketleri ile eşlik etme, ritmik konuşmalar ve ezgilemeler, olay ve karakterlere taklit yolu ile canlandırmalar gibi uygulamalar yapılmaktadır.

Tüm bu özellikleri sayesinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, Vygotsky'nin bilişsel gelişim araçlarını oluşturan dil, kültür ve sosyal çevresi maddelerinin her birine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Beşinci alt problem "*Vygotsky'nin gelişim süreci için belirlediği yakınsal gelişme alanına katkısı hangi düzeydedir?*" şeklinde ifade edilmiştir.

Vygotsky'nin dil, kültür ve sosyal çevredeki insanlarla olan etkileşime verdiği önem, ortaya koyduğu yakınsal gelişim alanında (zone of proximal development) da kendini göstermektedir. Kılıç'a (2001; aktaran Uzunoğlu Yegül, 2013, s15) göre bireyin gelişim süreci silindirik bir yapıdadır ve birey, problemleri çözme becerilerini geliştirdikçe büyüyen bir yakınsal gelişim alanına sahiptir. Bu silindirik yapının bir alt ve üst sınırı mevcuttur. Tappan (1998) bu sınırları şöyle belirtmektedir: alt sınır bireyin kendi başına, yardımsız üstesinden gelebileceği problemlerin olduğu gelişim düzeyi, üst sınır ise yardım aldığı anda dahil çözemeyeceği problemlerin var olduğu gelişim düzeyidir.

Yakınsal gelişim alanı içerisinde çocuk model alma, soru sorma ve açıklama yapma konularına dikkatini yoğunlaştırmaktadır. Çocuk gelişim sürecinde aktif yer almakta ancak problemler karşısında alacağı yardımlar, yönlendirmeler, rehberlikler sonucunda gelişim sağlayabilecektir ve bu sayede problem çözümlerini içselleştirebilecektir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitiminde öğretmen, güven veren bir ortam yaratır, çok yönlü uyarılar yapabilir ve çocuğa ilham verir, tüm ifade biçimlerine saygılı davranır, gerekli teknikleri verir ve geliştirir, ölçülü bir yardım yoluyla çocuğu farklılıklara yöneltir, çocuğu çalışmaya özendirir ve yol gösterir (Haselbach, 2007; aktaran Özevin, 2018, s.17). Öğretmenin bu özellikleri sayesinde Vygotsky'nin belirttiği çocuğun yardım ihtiyacı Orff-Schulwerk etkinliklerinde tam anlamıyla öğretmen tarafından karşılanmaktadır.

Bunun yanı sıra Orff-Schulwerk etkinlikleri sırasında öğretmen bir rehber görevindedir. Öğrencinin sürece katkısı önemlidir ve öğrencinin kendi başına ve yardımsız olarak sürece katkısı önemlidir. Ayrıca Orff-Schulwerk bir grup etkinliği olduğu için öğrencinin grup ile olan iletişimi önemlidir ve kendi yaş grubu ile olan bu iletişimde yine bir yetişkinin yardımını olmadan ortaya sanatsal bir ifade çıkarıyor olması Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına katkıda bulunacak düzeydedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Altıncı alt problem “*Bruner'in gelişim süreci için belirlediği imgesel döneme katkısı hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bruner'in gelişim dönemlerini belirlemede bilişsel gelişim özelliklerini göz önünde bulundurması bu dönem için yaş aralığı sorunsalını meydana getirmiştir. Ancak gelişimsel özellikler itibariyle Piaget'nin işlem öncesi dönemine denk kabul edilmektedir (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995).

İmgesel dönemde çocuk, bilgi ediniminde görsel materyallere ihtiyaç duymaktadır. Görsel bellek gelişimi başladığından zihinde görsel şemalar oluşmaya başlar. Hafızada görsel şemaların oluşması çocuğun algılarının geliştiğinin kanıtıdır. Görsel materyallerin kullanılması bu dönem çocukları için Bruner'e göre önemlidir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin ortaya çıkışında Carl Orff için önemli bir yeri olan Mary Wigman'ın elementer dansı, eğitim sürecinin şekillenmesine öncülük etmiştir. Orff'u etkileyen Wigman'ın müzik olmadan dans edebilmesi yani müziği somutlaştırabilmesiydi. Müziğin matematiksel hesaplamalar yoluyla teorik bilgiler eşliğinde

sunulması yerine somutlaştırarak, elementer şekilde sunulması çocuğun müziği erken yaşta algılayabilmesini sağlamaktadır. Carl Orff, Schulwerk'i yalnızca bir müzik eğitimi olarak görmemekte, elementer olduğu için hareket, dans ve konuşma ile müzik yapma olarak görmektedir (Toksoy, 2010).

Orff-Schulwerk'in eğitim aşamaları göz önünde bulundurulduğunda dans ve canlandırma dikkat çekmektedir. Devinme ve dans olarak adlandırılan aşamada eller ve kollar kazma, tüy yolma, serpiştirme, taş toplama, kürek çekme gibi birçok eylemi görselleştirerek çocuğun algısını güçlendirme görevi görmektedir. Canlandırma aşamasında ise beden dili, taklit, karakter ve olay canlandırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin elementer müziği seçmesi, dans ve devinme ile sahne sanatlarını kullanması ve canlandırma aşaması ile desteklemesi sonucunda, Bruner'in imgesel dönem gelişim özelliklerine doğrudan katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Yedinci alt problem "*Bruner'in gelişim süreci için belirlediği buluş yolu ile öğrenme teorisine katkısı hangi düzeydedir?*" şeklinde ifade edilmiştir.

Bruner, gelişimin işlevselliği ile yakından ilgilenmiş, bu ilgisinin sonucunda buluş yolu ile öğrenme kuramını ortaya koymuştur. Çocuğun aktif rol aldığı ve özelden genele doğru düzenlenen bir sistemin olduğu kuramda gelişim çocuğun keşif sürecini yaşayarak bilgiye ulaşması ile sağlanmaktadır.

Buluş yolu ile öğrenme kuramının içeriğinde merak ilk göze çarpan unsurdur. Hali hazırda içinde öğrenme arzusu olan çocukta, eğitimci tarafından güdülenerek iş birliği içerisinde merak uyandırma gerekliliği görülmektedir. Bu sayede çocuk anlamlı bir çalışma yaparak bilgiyi keşfedebilmektedir. Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için sistemli bir çalışma gerekmekte ve genellemeler üzerinde durarak konu özetlenmelidir.

Zihinsel gelişmenin bir sıra izlediği göz önünde bulundurulduğunda Bruner, öğrenme yaşantılarının bir sıralama ile sağlanması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu yüzden yaşantılar zihinsel gelişime uygun bir sıra ile sağlanmalıdır (Özer, 2005). Bruner'e göre bilgi her yaşta öğrenilebilmektedir. Dikkat edilmesi gereken çocuğun mevcut gelişim aşamasına yönelik, onu bunaltmayacak şekilde bilgiyi sunmaktır.

Bruner'in buluş yolu ile öğrenme kuramı ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin ilk ortak noktası çocuğu merkeze almasıdır. Aktif rol üstlenen çocuğun ilgisi, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme aşamalarında ve Orff-Schulwerk'te rastlanılan keşfetme aşamasında merak uyandırılarak derse çekilmektedir. Bruner'e göre içinde var olan öğrenme arzusu ile çocuk güdülendirilmektedir. Orff-Schulwerk'te bilgi doğrudan verilmez, bu yüzden çocuğu bilgiye ulaştırmak için öğretmen yol gösterici konumdadır. Orff-Schulwerk etkinliklerinde öğretmen çocuk için güvenli bir öğrenme ortamı hazırlar ve bu ortamda her bir çocuğun kendi öğrenmelerini kendi yolu ile gerçekleştirmesine izin verir.

Bilgiye ulaşan çocuk, Orff-Schulwerk'te, bilgiyi kullanması amacıyla doğaçlama ve yaratıcılık süreçlerinden geçirilmektedir. Bu süreçler iş birliği ile grup içerisinde yaşanmaktadır. Bu bağlamda Bruner'in buluş yolu ile öğrenme kuramına paralellik göstermektedir.

Warner (1991), Orff-Schulwerk'te konuların seçimi ve ders içeriğinin sırası hazırlanırken çocuğa uygun bir şekilde hazırlandığından bahsetmiştir. Dolloff (1993) da rekabeti ön plana çıkarmadan çocuğun yetenekleri doğrultusunda hazırlanan bir eğitim sürecini aktarmıştır. Bu açıdan bakıldığında açıkça görülmektedir ki Orff-Schulwerk, Bruner'in bireye uygun şekilde hazırlanan bir eğitim ile öğrenmenin her yaşta olabileceği görüşüne paralel bir tutum sergilemektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sekizinci alt problem “*Bruner'in gelişim süreci için belirlediği sarmal öğrenme kavramına katkısı hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bruner'in sarmal öğrenme modeli öğrenci merkezli ve etkinliktir, tekrarları ile öğrenmenin uzun süreli olduğu ve bu sayede bireysel öğrenme farklılıklarının yarattığı problemi ortadan kaldırır niteliktedir. Öğrenmenin yönü yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, özelden genele doğru uygulanmalıdır.

Orff, Schulwerk'i oluştururken yalınlıktan yola çıkmıştır. Yalınlığa olan bakışını kendisinin “*Müzik ve müziğin öğrenilmesi insanın içinde başlar. Çalgıyla, ilk parmak dokunuşuyla veya şu veya bu akortla başlamaz. İlk önce insanın kendi sessizliği vardır; kendini dinlemek, müziğe hazır olmak, kendi yüreğinin vuruşunu veya nefesini duymak.. Çocuklar da yetişkinler de müziğe böyle başlamalıdır; bu kadar yalın, böylesine kapsamlı ve*

kendiliğinden dışa vuran biçimde.” (Jungmair, 2003, s.50) sözlerinden anlamaktayız. Orff (1978, s. 7), etkilendiği Wigman’ın dansını anlatırken Rudolf von Delius’tan alıntı yapar; Delius, Wigman’ın ortamının küçük davul ve çingirakların ve bir perdenin bulunduğu neredeyse boş denilebilecek bir stüdyo olduğunu belirtir ve dans koreografisinde müziğin olmadığına dikkat çeker.O’na göre müzik yapmak için devasa salonlara, onlarca çalgıya ihtiyaç olmayan elementer müziğin özü yeterli denebilir. Bu yüzdendir ki Orff, en ilkel müzik araçlarından olan insan sesi, beden perküsyonu, devinim ve konuşma üzerine yoğunlaşmıştır. Bu enstrümanları seçme sebebinin insanın doğasında olması ve kullanma ihtiyacının olmaması düşünülebilir.

Önce bilinenin kullanılmasını hedefleyen Orff, sonraları eğitim çalgılarına eklemeler yapmıştır. Bu çalgılara bakıldığında (ör., tam-tam, ritim çubukları, ahşap davullar vd.) yerli kabilelerin kullandığı ritimsel çalgılar olduğu görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile değişiklik yaşayan çalgılar ile zenginleşen Orff çalgıları, görülmektedir ki başlangıçta en bilinenlerden seçilmiştir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, iş birliğine dayalı, keşfetme sürecini yaşayarak doğaçlama ve yaratıcılık aşamalarıyla sonlanan eğitim yapısından dolayı müzik, dans ve dili kullanma üzerine oluşturduğu etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinliklerde her bireye eşit davranılması adına her fikre saygı duyulmakta ve önem verilmektedir. Ekici’nin (1998, s.15) deyiimiyle Orff-Schulwerk, “... yalnızca seçilmiş, ayrıcalığı olan, hünerli çocuklar için değil, bütün çocuklar için yaratılmıştır.”

Orff-Schulwerk’de etkinlikler çocukların zihinsel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Örneğin; çocuklara hızlı ve yavaş terimleri hissettirilmeden, ses gürlükleri üzerine çalışmalar yapılmadan, tartım kalıplarına çalıştırılmadan bir şarkıyı çalıp söylemeleri ve bir hareket kombinasyonu oluşturmaları istendiğinde çocukların bocalama yaşamaları kaçınılmazdır. Çünkü Orff-Schulwerk’te her istenilecek dönütün ve varılması beklenen noktanın zemini öğretmen tarafından hazırlanmalıdır.

Etkinliklerde kullanılan hareketler devinme ve dans aşamasında bahsedildiği üzere (Eren, 2017; Ergüler, 2016; Kalyoncu, 2006; Nash, 1974), beden hareketleri ses, sözcük, ritim kalıpları veya melodiler eşliğinde yürüme, koşma, atlama, sıçrama, durma gibi temel beden hareketleri ile başlamaktadır. Etkinliklerin ilerleyen aşamalarında öğrencilerden, verilen bir kavramı, olayı ya da karakteri komplike hareketlerle sunmaları istenebilir. Ancak eğer

öğretmen bunun zeminini hazırlamamışsa bu hareketler yaratıcı olmaktan çok gerçeğe uygun olabilmektedir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin kullanılan çalgılar, hareketler ve ders işleyişi açısından, Bruner'in sarmal öğrenme modelinde yer alan, bilinenden bilinmeyene ilkesine, öğrencinin fikrine önem verilmesi bakımından bilginin tekrarlarla iletilmesi ilkesine ve bu sayede öğrenmedeki bireysel farklılıkların yol açtığı problemlerin çözümüne, yaparak-yaşayarak ve keşfederek düzenlenen sürecin doğaçlama ve yaratıcılıkla sonuçlanması bağlamında etkinlikli ve öğrenci merkezli eğitim ilkesine katkı sağladığı düşünülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının değerlendirildiği bu çalışmanın birinci bölümü okul öncesi eğitim programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında etken olan Jean Piaget, Lev S. Vygotsky ve Jerome Bruner'in bilişsel gelişim kuramları incelenerek hazırlanmıştır. Bu bağlamda ana problem cümlesi olarak belirlenen “Günümüz Türk eğitim sisteminde önem kazanan çağdaş müzik eğitimi anlayışı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine katkısı nedir?” sorusu ile yola çıkılmış ve sekiz alt probleme yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünü kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Kuramsal çerçevede sırasıyla gelişim başlığı altında fiziksel gelişim, ahlak ve kişilik gelişimi, dil gelişimi teorik biçimde aktarılmış, bilişsel gelişim ise Jean Piaget, Lev S. Vygotsky ve Jerome Bruner'in kuramları doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri analizi ve araştırmacının rolü aktarılmıştır.

Dördüncü bölümde sekiz alt probleme ait bulgulara etkili ve ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin Piaget'nin gelişim süreci için belirlediği işlem öncesi dönem (2-7 Yaş) ile ilişkisi hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgularda Piaget'nin işlem öncesi dönem çocuklarının özellikleri olarak aktardığı ben merkezci düşünme, sembolik düşünme, sezgisel düşünme, akran iletişimiyle sosyalleşmenin önemi, senkritizm, dil gelişimi aşamalarına, bireysel gelişimi ve sosyal iletişimi güçlendiren grup etkinliklerine yer vermesi açısından Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin doğrudan katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin Piaget'nin “şema teorisi” ile ilişkisi hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi etkinliklerinde canlandırma kullanılması, çocukların hikayeleri resmetmesi, teorik bilginin görsel yapılarla aktarılması, taklitle yönelik etkinlik aşamaları sayesinde sembolik düşünme becerisinin desteklenerek dengelenme sürecine katkı sağlaması ve yeni şemaları oluşturmada ya da var olan şemaları

geliştirmede kolaylık sağlaması ile zihinsel gelişime katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi’nin Piaget’nin “özümleme” ve “uyma” öğeleri ile ilişkisi hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nin taklit, keşif ve doğaçlama süreçlerinin yeni bilgiyi özümleyerek içselleştirme kapsamında etkili süreçler olduğu düşünülmektedir. Piaget’nin şema adı verdiği zihinsel yapılarla katkıları düşünüldüğünde özümleme ve uyma aşamalarına doğrudan bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi’nin Vygotsky’nin gelişim süreci için belirlediği bilişsel gelişme araçları ile ilişkisi hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen eşliğinde grup aktivitelerine çokça yer veren Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, geleneksel şarkıları, fabl ve masalları, şiirleri, dini eserleri etkinliklerinde kullanarak kültürel anlamda çocuğun gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Vygotsky bilişsel gelişimin dil ve kültürdeki gelişme ile sağlanacağını savunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde Orff-Schulwerk’in, temellerini müzik, hareket ve dil öğelerinin üzerine kurduğu eğitim prensibi ile Vygotsky’nin bilişsel gelişim araçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi’nin Vygotsky’nin gelişim süreci için belirlediği yakınsal gelişme alanına katkısı hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde yakınsal gelişim alanı, bireyin yardımlar alarak problem çözme becerilerini geliştirdiği süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu süreçte çocuğa rol model olabilecek bir birey sayesinde çocuk soru sorma ve buna bağlı açıklamalar yapmaya yönelik gelişim sergileyebilecektir. Bu noktada Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi’nde öğretmen, yarattığı güven veren ortamda çocuklara ilham vererek onları keşif sürecine yöneltir. Çocukları bilgiye ulaştırmak için kimi zaman sorular sorar, kimi zaman ise soruları çocuklara sordurarak etkinlikler düzenler. Bu sayede Orff-Schulwerk’in, Vygotsky’nin yakınsal gelişimi alanına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi’nin Bruner’in gelişim süreci için belirlediği imgesel döneme katkısı hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde Bruner’in görsel materyallere verdiği önem görülmektedir. Bilişsel gelişimde görsel materyaller zihinde somutlaşmayı sağlamaktadır. Bu sayede algı da gelişmektedir. Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket

Eğitimi'nin canlandırma, doğaçlama ve yaratıcılık bileşenleri sayesinde çocuklar herhangi bir eylemi dramatize etmektedirler. Elementer müziğin seçilmesi ve yaratıcı dansın etkinliklerde kullanılması sonucunda Orff-Schulwerk, Bruner'in imgesel dönemine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır denebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi'nin Bruner'in gelişim süreci için belirlediği buluş yolu ile öğrenme teorisine katkısı hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde Bruner'in buluş yolu ile öğrenme teorisinde çocuğun aktif rol aldığı, zihinsel gelişime uygun şekilde sıralanmış bir eğitim anlayışının varlığı gözlenmektedir. Bilginin keşifler sonucunda aktarılmasını hedefleyen Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi süreçleri, yaparak-yaşayarak öğretmeye dayalı etkinlikler sayesinde sağlanmaktadır ve hissettirilmesi amaçlanan müzikal ifadeler eğitim sürecinde çocuğun aktif rol aldığı etkinliklerle aktarılmaktadır. Bu bağlamda Orff-Schulwerk'in, Bruner'in buluş yolu ile öğrenme teorisine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan “Orff Schulwerk Müzik ve Harket Eğitimi'nin Bruner'in gelişim süreci için belirlediği sarmal öğrenme kavramına katkısı hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde Carl Orff'un, oluşturduğu eğitim şeklinde yalınlığa önem vermesi, kullandığı çalgıları herkesin kullanabileceği çalgılar olarak seçmesi, iletişimin kolay sağlanması amacıyla her kültürün kendine ait kültürel öğeler ile kendi öz dilini kullanmaya yönlendirmesi ve eğitim sürecinin her anının bilinenden bilinmeyene doğru bir yön izlemesinin, Bruner'in sarmal öğrenme kavramının özelliklerini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Tümüyle ele alındığında çalışmanın, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin, bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının önemli düzeyde olduğu, çocuğu özgüveni yerinde, yaratıcı yönü gelişmiş ve problem çözme becerisine sahip bir birey haline gelmesini sağladığı sonucu ile, Kuşçu'nun yaptığı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi destekli müzik eğitiminin 5 yaş çocuklarının yaratıcılığına (2017) ve 5-6 yaş çocuklarının dikkat becerilerine (2010) etkisinin ortaya konduğu çalışmalarıyla, Sağırkaya'nın (2014) otizm özellikli çocuklarda Orff-Schulwerk'in iletişim becerilerine katkılarını ölçtüğü çalışmasıyla, Asımoğlu'nun (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında Orff-Schulwerk'i ve yaratıcı dramayı araç olarak kullandığı, oyun kavramı ile halk oyunlarının gelişimini ortaya koyduğu çalışmasıyla, Öziskender'in (2011) Orff-Schulwerk'in kişiler arası iletişim, davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma, görevleri tamamlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koyduğu çalışmayla, Sökezoğlu'nun (2010) Orff-

Schulwerk'in 7-11 yaş çocuklarında uygun iletişim becerileri kullanma, sırasını bekleme, özgüven duygusu geliştirme, sonuçları kabul etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmasıyla, Işın'ın (2008) Orff-Schulwerk'in 5-6 yaş çocuklarının ritimsel becerilerini geliştirdiğini ortaya koyduğu çalışmasıyla, Uçal'ın (2003) Orff-Schulwerk'in 6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarında müziksel işitme, güzel şarkı söyleyebilme becerilerine ve müzik dersine ilgi ve katılımına etkisini koyduğu çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir.

Dikici'nin (2002) 5-6 yaş çocuklarında Orff-Schulwerk'in matematik becerisine katkısını ortaya koymuştur. Matematik becerisi zihin gelişimiyle ilgilidir ve Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi doğrudan zihinsel gelişimi etkilemektedir.

Tümüyle ele alındığında, çalışmanın sekiz alt problemine ait bulguda da görüldüğü üzere, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi çocuğu merkeze alan etkinliklerle donatılmış bir eğitim sürecine sahiptir. Eğitim sürecinde oyun, yaratıcı dans, birlikte ve birbirinden öğrenme, eylemsel aktiviteler, elementer müzik ve elementer müziğe katkı sağlayan enstrümanlar, doğaçlama, estetik zenginleşme, pentatonik gam, şiir, masal, fabl, deyim ve atasözleri, diğer görüşlere saygı gibi önemli noktalar yer almaktadır. Bu bağlamda Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin gelişiminin her alanına (fiziksel gelişim, ahlak ve kişilik gelişimi, dil gelişimi, bilişsel gelişim) her anında doğrudan katkı sağladığı söylenebilir.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin, aynı zamanda bir müzik eğitimi süreci olması açısından değerlendirildiğinde, çalışmanın kuramsal çerçevesinde aktarılan bilişsel gelişimi açıklayan kuramcıların ayrı görüşleri doğrultusunda dil gelişimi, dilbilimsel hafıza gelişimi, görsel hafıza gelişimi, kültürel gelişim, mekân-zamansal gelişim, IQ gelişimi gibi bilişsel gelişimin her basamağına katkısının ortaya konduğu bu çalışma bir çok çalışma ile ortak sonuca ulaşmıştır (Roden, Grube, Bongard, & Kreutz, 2014; Sanders, 2012; Rodrigues, Loureiro, & Caramelli, 2010; Franklin, ve diğerleri, 2008; Schellenberg, 2006; Gromko J. E., 2005; Lange, 2005; Norton, ve diğerleri, 2005; Kaviani, Miirbaha, Pournaseh, & Sagan, 2004; Schellenberg, 2004; Rauscher & LeMieux, 2003; Rauscher, 2002; Ho, Cheung, & Chan, 2003; Butzlaff, 2000; Flohr, Miller, & deBeus, 2000; Costa-Giomi, 2000; Rauscher & Zupan, 2000; Costa-Giomi, 1999; Shamrock M. , 1996)

İncelemeler sonucunda Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in kuramlarına doğrudan katkısının varlığı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı okul öncesi eğitim planına ve dolayısıyla okul öncesi dönem çocuğunun bilişsel gelişimine doğrudan katkısının varlığından söz etmek mümkündür.

Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin çocuğun bilişsel gelişimine yardımcı olması açısından;

- Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin okul öncesi kurumlarda eğitim sürecine dahil edilmesi,
- Ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine daha doğru bir katkı sağlayabilmek üzere bu konuda bilgilenmeleri,
- Eğitimcilerin daha verimli ders süreci geçirmeleri, çocukların ilgilerini derste tutabilmeleri, müzik dersi olmasa dahi aktarılan bilginin kalıcılığının ve içselleştirilmesinin sağlanabilmesi için Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi hakkında deneyim sahibi olmaları ve bu amaçla hizmet-içi öğretmen seminerleri düzenlenmesi, önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- (2019, 03 22). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/spatio-temporal> adresinden alındı
- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1995). *Foundation of music education*. New York: Schirmer Book.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1)*, 1-10.
- Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. D. (2018). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aliyeva, T. (2011). *Lev Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisi açısından çocuklarda dini gelişim*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Anvari, S. H., Levy, B. A., Trainor, L., & Woodside, J. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83(2)*, 111-130. doi:10.1016
- Aral, N., & Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arıdağ, N. Ç. (2011). Ahlak gelişimi. A. Kaya (Dü.) içinde, *eğitim psikolojisi* (s. 149-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve Orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aşçı, Ü. (2006). *9. sınıf fizik eğitiminde buluş yoluyla öğretim ile geleneksel yolla öğretimin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(2)*, 163-176. doi:10.18863
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ay, M. (2003). *Müzikte hareket ve beden ilişkisinin pedagoji yöntemleriyle karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aydın, B. (2005). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Dü.) içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 29-51). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Bilen, S., Özevin, B., & Canakay, E. U. (2009). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 615-636.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları*. (G. Haktanır, Dü., T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brandler, S., & Rammsayer, T. H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31(2), 123-138.
- Britannica, E. (2018). Jerome Bruner. 04 25, 2019 tarihinde <https://www.britannica.com/biography/Jerome-Bruner> adresinden alındı
- Brochard, Despre's, O., & Dufour, R. A. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54(2), 103-109.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru*. (F. Varış, & T. Gürkan, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Budak, Y., Kurt, D. G., & Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(48), 415-436.

- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging Mental Health, 11*(4), 464-471.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 167-178.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling intelligence and income. *American Psychologist, 52*(10), 1051-1058.
- Chan, A. S., Ho, Y. C., & Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature, 396*(128).
- Cheek, J. M., & Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence, 34*(136), 759-761.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., Woods, D., & York, F. (2001). *Teaching music in the twenty-first century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education, 47*(3), 198-212.
- Costa-Giomi, E. (2000). The relationship between absolute pitch and spatial abilities. C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon, & J. A. Sloboda içinde, *Proceeding of the sixth international conference on music perception and cognition*. İngiltere: Keele University Department of Psychology.
- Cunha, J. C., & Carvalho, S. (2011). Orff-Schulwerk approach and flow indicators in music education context: A preliminary study in Portugal. *International Journal of Arts & Sciences, 4*(21), 75-81.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyon (Yayınlanmış Uzmanlık Tezi)*. Radyo Televizyon Üst Kurulu: Ankara.
- Çaytemel, S. (2017). *Gençlerin yaratıcılığında müzik öğreniminin etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çekirdekçi, S., Toptaş, V., & Çekirdekçi, N. (2016). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre yapılan bilgisayar destekli eğitimin 3. sınıf geometri dersi başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*(5), 82-96.

- Çelik, M., Şendağ, M. A., & Yaşar, N. (2012). *İlköğretim müzik 4-5 öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ding, M., & Li, X. (2014). Transition from concrete to abstract representations: The distributive property in a Chinese textbook series. *Educational Studies in Mathematicx*, 87, 103-121. doi:10.1007/s10649-014-9558-y
- Dolloff, L. A. (1993). *Das schulwerk: A foundation for the cognitive, musical and artistic development of children*. Canada.
- Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 131-146. doi:10.1501/Felsböl_0000000108
- Ekici, T. (1998). *Orff çalgıları ve müzik eğitiminde kullanım yöntemleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek alatilmesi yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Eren, B. (2017). *Önüm arkam, taşım topum özel öğretimde müzikli etkinlikler örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergüler, S. (2016). *Okul öncesi eğitiminde Orff-Schulwerk yaklaşımının bale alanında eğitime, icracılık ve yaratıcılığa olası olumlu yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü: Ankara.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Flohr, J. W., Miller, D. C., & deBeus, R. (2000). EEG studies with young children. *Music Educators Journal*, 87(2), 28-32.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One*, 3(10).
- Franklin, M. S., Rattray, K., Moore, K. S., Moher, J., Yip, C.-Y., & Jonides, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 1-13. doi:10.1177/0305735607086044
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F., & Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381(6580).
- Goodkin, D. (2004). *Play, sing, & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of College Reading and Learning*, 53(3), 199-209.
- Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişim kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 125-134.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179-238.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but no visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-445.
- Horwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174.

- Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımının 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Jakobson, L. S., Cuddy, L. L., & Kilgour, A. R. (2003). Time tagging: a key to musicians' superior memory. *Music Perception, 36*(3), 307-313.
- Jungmair, M. (2003). Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi temel ilkeler. K. O. Koçak, M. Liebig, M. Gürlek, U. Outschar, R. Haas, R. Nykrin, . . . U. Jungmair (Dü) içinde, *Orff-Schulwerk Musik und Tanzpädagogik Dokumentation 2003* (N. Losla, Çev., s. 40-55). İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(2), 89-104.
- Karaköse, G. (2011). *Orff eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ile müzikal özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaviani, H., Miirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2004). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests. *Cognitive Processing, 15*, 77-84.
- Kaya, O. Ç. (2018). *Türkiye'de müzik öğretim yöntemleri konusunda yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sivas.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi, kuram ve ilkelerden uygulamaya*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Knooren, J. (2011). The influence of music practice during primary school on cognitive performance. *MaRBL Research Papers*(1), 168-187.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 220-226.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö., & Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asya Öğretim Dergisi, 3*(1), 21-29.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 1-21.
- Kotzian, E. Y. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kugler, M. (2003). Orff-Schulwerk'in geçmişi. K. O. Koçak, M. Liebig, M. Gürlek, U. Outschar, R. Haas, R. Nykrin, . . . U. Jungmair (Dü) içinde, *Orff-Schulwerk Musik und Tanzpädagogik Dokumentation 2003* (N. Laslo, Çev., s. 64-75). İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Kugler, M. (2019). *Ausbildung*. Ocak 29, 2019 tarihinde Carl Orff: <https://www.orff.de/de/orff-schulwerk/ausbildung/> adresinden alındı
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., & Stevens, K. N. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Orff-schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kuşçu, Ö. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Küçükkaragöz, H. (2005). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 77-109). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lange, D. M. (2005). *Together in harmony: combining Orff Schulwerk and music learning theory*. Chicago: Gia Publications.
- Lee, Y. S., Lu, M. J., & Ko, H. P. (2007). Effects of skill training on working memory capacity. *Learning and Instruction*, 17(3), 336-344.
- Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı*. (2013). Ankara.
- Montessori, M. (2016). *Çocukluğun sırrı*. (S. Bilgin, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Nash, G. C. (1974). *Creative approaches to child development with music, language and movement*. (J. R. Welsh, Dü.) Alfred Publishing.

- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development*(36), 1-23.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability. *Brain and Cognition*, 59, 124-134.
- Nutley, S. B., Darki, F., & Klingberg, T. (2014). Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence. *Frontiers in Human Neuroscience*(7). doi:10.3389/fnhum.2013.00926
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Orff, C. (1978). *The schulwerk*. New York: Schott.
- Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1999). Cognitive musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27(1), 18-37.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1), 227-236.
- Özdemir, M. (2002). *Orff çalgıları metodu*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özeke, S. (2009). Connections between the constructivist-based models for teaching science and music. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1068-1072.
- Özer, A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*(35), 105-131.
- Özer, D. (2012). Motor Gelişim. E. A. Acar, & G. Karadeniz (Dü) içinde, *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış* (s. 314-327). Ankara: Özgünkök Yayıncılık.
- Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23.

- Özevin, B., & Bilen, S. (2011). *Yaratıcı dans*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, O. M. (1997). *WJ-R COG görsel eşleşme, çizip çıkarma, görsel tamamlama ve resim tarama testlerinin güvenilirlik, geçerlilik ve ön norm çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: factual and fictional effects of musical enrichment. J. Aronson içinde, *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (s. 267-278). San Diego: Academic Press.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: factual and fictional effects of musical enrichment. J. Aronson içinde, *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (s. 169-178). New York: Academic Press.
- Rauscher, F. H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development. *Eric Digest*.
- Rauscher, F. H., & LeMieux, M. T. (2003). Piano, rhythm and singing instruction improve different aspects of spatial-temporal reasoning in head start children. *Poster presented at the annual meeting of the cognitive neuroscience society*. New York.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*.

- Read, C. (2006). Scaffolding children's talk and learning. *Current Trends and Future Directions in ELT*.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S., & Kreutz, G. (2014). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284-298. doi:10.1177/0305735612471239
- Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A., & Caramelli, P. (2010). Musical training, neuroplasticity and cognition. *Dement Neuropsychology*, 4(4), 277-286.
- Sağırkaya, B. (2014). *Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-Schulwerk yönteminin kullanımı* (Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Sanders, E. (2012). Investigatin the relationship between musical training and mathematical thinking in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(55), 1134-1143.
- Sandıkçı, E. A. (2017). *Orff çalgılarının anasınıfı çağındaki çocukların ritim becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adıyaman.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhances IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: an educational perspective*. (M. Şahin, M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, & B. E. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shamrock, M. (1996). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 41-44.

- Shamrock, M. E. (1988). *Applications and adaptations of Orff-Schulwerk in Japan, Taiwan and Thailand*. University of California: Los Angeles.
- Siyez, D. M. (2011). Fiziksel gelişim. A. Kaya (Dü.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 41-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği) (Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff çalgılarının okul müzik eğitimindeki yeri ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarının değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Şeker, S. S. (2005). *7-11 yaş grubunda orff öğretisi destekli keman eğitiminde başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanhan, F. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Dü) içinde, *Eğitim bilimine giriş* (s. 97-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177. doi:10.5455
- TDK. (2019, Mart 12). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden alındı
- Tekin Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Tekin Gürgen, E. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodaly yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri (Doktora Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Tierney, A. T., Bergeson, T. R., & Pisoni, D. B. (2008). Effects of early musical experience on auditory sequence memory. *Empirical Musicology Review*, 3(4), 178-186.
- Toksoy, A. C. (2006). Orff yaklaşımları çerçevesinde ilköğretim birinci kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Toksoy, A. C. (2010). Elementer müzik yapmak: Orff yaklaşımı çerçevesinde müzik ve hareket eğitimi. *Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19, 24-39.
- Uçal, E. (2003). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2003). Türkiye'de müzik eğitiminin gelişimi, Orff Okul Öğretisi'nin tanımı-uygulanımı-uyarlanımı ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. K. O. Koçak, M. Liebig, M. Gürlek, U. Outschar, R. Haas, R. Nykrin, . . . U. Jungmair (Dü.) içinde İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Uzunoğlu Yegül, B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi (Doktora Tezi)*.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: modest support for the oftclaimed relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 149-166.
- Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk applications for the classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yalçinkaya, M. (2002). Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun. I. Gürşimşek (Dü.) içinde, *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı* (s. 7-24). İstanbul: Ya-Pa.

- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Yeşildağ, L. M., & Yeşildağ, C. (2018). *Yaşam için eğitim Waldorf eğitimine giriş*. Ankara: Vizetek.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.
- Yöndem, Z. D., & Taylı, A. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Dü.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 73-118). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Dorukhan Doruk		
E-postası/Web Sayfası	dorukhan.doruk@outlook.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Trakya Üniversitesi	Müzik Öğretmenliği	2014
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller



