



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**AİLE KATILIMLI OYUN VE HAREKET TEMELLİ MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN
ÇOCUK VE AİLE ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Mete BURUBATUR
ORCID: 0000000254140610

Danışman
Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN
ORCID: 0000000274948182

Konya – 2022

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bilgi ve deneyimiyle yol gösteren, enerjisi, iyi niyeti, değerli katkılarıyla büyük destek ve yardımlarını gördüğüm, değerli tez danışmanı hocam Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN'a, kıymetli dönütleri ve yüksek enerjileriyle tezimin gelişiminde önemli katkıları olan sayın jüri üyelerim Prof. Dr. Z. Seçkin GÖKBUDAK ve Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Mete BURUBATUR



Anne ve Babama...

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR..... | i |
| İÇİNDEKİLER..... | ii |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | iv |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ | v |
| KISALTMALAR | vi |
| TABLOLAR LİSTESİ | vii |
| RESİMLER LİSTESİ..... | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xii |
| ÖZET..... | xiii |
| ABSTRACT | xiv |
| 1.GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Amaç..... | 5 |
| 1.3. Önem | 5 |
| 1.4. Sınırlılıklar..... | 5 |
| 1.5. Sayıtlar..... | 6 |
| 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ..... | 7 |
| 2.1. Çocuk Gelişim Sürecinde Müzik ve Müziksel Gelişim | 7 |
| 2.2. Öğrenme Kuramları..... | 12 |
| 2.2.1. Davranışçı öğrenme kuramları..... | 13 |
| 2.2.2. Bilişsel öğrenme kuramları | 14 |
| 2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım | 16 |
| 2.3. Oyunun Öğrenmedeki Yeri | 24 |
| 2.3.1. Jean piaget ve bilişsel oyun kuramı | 29 |
| 2.3.2. Lev Vygotsky ve sosyo-kültürel oyun kuramı..... | 34 |
| 2.3.3. Müziksel elementlerin oyunlaştırılması yoluyla müzik eğitimi; hareket ve dilin müzik üretme ve oyun aracı olarak kullanılması | 36 |
| 2.4. Müzikte Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları | 46 |
| 2.4.1. Orff-schulwerk / Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi | 49 |
| 2.5. Eğitimde Aile Katılımı | 55 |
| 2.5.1. Müzik eğitiminde ailenin rolü..... | 61 |
| 2.6. İlgili Araştırmalar | 64 |
| 3. YÖNTEM..... | 77 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 77 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 77 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 79 |

| | |
|---|------------|
| 3.3.1. AKOHTME videoları gözlem formu..... | 79 |
| 3.3.2. Standartlaştırılmış açık uçlu ebeveyn görüşme formu..... | 81 |
| 3.4. Verilerin Analizi..... | 82 |
| 4. BULGULAR ve YORUM..... | 84 |
| 4.1. Aile Katılımlı Oyun Hareket Temelli Müzik Etkinliklerinin Çocuk ve Ebeveyn Üzerindeki Etkileri | 84 |
| 4.1.1. Birinci hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 87 |
| 4.1.2. İkinci hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 97 |
| 4.1.3. Üçüncü hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 107 |
| 4.1.4. Dördüncü hafta AKOHTME video analizleri..... | 118 |
| 4.1.5. Beşinci Hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 126 |
| 4.1.6. Altıncı Hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 137 |
| 4.1.7. Yedinci hafta AKOHTME ve video analizleri | 145 |
| 4.1.8. Sekizinci hafta AKOHTME ve video analizleri | 167 |
| 4.1.9. Dokuzuncu hafta AKOHTME ve video analizleri..... | 196 |
| 4.1.10. Onuncu hafta AKOHTME ve video analizleri | 214 |
| 4.2. Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri | 227 |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 245 |
| 5.1. Tartışma..... | 245 |
| 5.1.1. Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ve sosyal ilişkileri nasıl etkilemiştir? Ebeveyn ve çocukların tutum ve davranışlarında neler gözlenmiştir? sorusuna yönelik bulguların tartışılması..... | 245 |
| 5.1.2. Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik bulguların tartışılması | 247 |
| 5.2. Sonuç | 251 |
| 5.2.1. AKOHTME ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ve sosyal ilişkileri nasıl etkilemiştir? Ebeveyn ve çocukların tutum ve davranışlarında neler gözlenmiştir? sorusuna yönelik sonuçlar..... | 251 |
| 5.2.2. Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir sorusuna yönelik sonuçlar | 252 |
| 5.3. Öneriler..... | 253 |
| KAYNAKLAR..... | 255 |
| EKLER | 262 |

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Etkinliklerinin Çocuk ve Aile Üzerindeki Etkileri başlıklı tez çalışmamın toplam **254** sayfalık kısmına ilişkin, 6/07/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

6/07/2022

Mete BURUBATUR

Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

Mete BURUBATUR



KISALTMALAR

AKOHTME : Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Etkinlikleri

Hft. .-Etk. . : Hafta -Etkinlik



TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 2.1. Hargreaves e göre müziksel duyarlılıklar | 10 |
| Tablo 2.2. Oyunun katkı sağladığı gelişim alanı ve kazanımlarına ilişkin tablo (Sevinç, 2009:83)..... | 27 |
| Tablo 2.3. Eğitimsel öğrenme hedeflerini sınıflandırmak için kullanılan Bloom'un taksonomisi ile Orff yaklaşımı uygulama sürecini karşılaştıran tablo. | 55 |
| Tablo 3.1. Katılımcı Ailelerin Demografik Bilgileri..... | 79 |
| Tablo 3.2. Gözlem Türleri..... | 80 |
| Tablo 4.1. AKOHTME sürecinin 10 haftalık ders planlaması..... | 85 |
| Tablo 4.2. Gözlem formu | 86 |
| Tablo 4.3 Ailelerin derse katılım durumu 1.Hafta | 87 |
| Tablo 4.4. Veri Değerlendirme Tablosu 1. Hafta..... | 96 |
| Tablo 4.5. Ailelerin derse katılım durumu 2.Hafta | 97 |
| Tablo 4.6. Veri Değerlendirme Tablosu 2. Hafta..... | 106 |
| Tablo 4.7. Ailelerin derse katılım durumu 3.Hafta | 107 |
| Tablo 4.8. Veri Değerlendirme Tablosu 3. Hafta..... | 117 |
| Tablo 4.9. Ailelerin derse katılım durumu 4.Hafta | 118 |
| Tablo 4.10. Veri Değerlendirme Tablosu 4. Hafta..... | 125 |
| Tablo 4.11. Ailelerin derse katılım durumu 5.Hafta | 126 |
| Tablo 4.12. Veri Değerlendirme Tablosu 5. Hafta..... | 135 |
| Tablo 4.12. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 5. Hafta | 136 |
| Tablo 4.13. Ailelerin derse katılım durumu 6.Hafta | 137 |
| Tablo 4.14. Veri Değerlendirme Tablosu 6. Hafta..... | 144 |
| Tablo 4.15. Ailelerin derse katılım durumu 7.Hafta | 145 |
| Tablo 4.16. Veri Değerlendirme Tablosu 7. Hafta..... | 165 |
| Tablo 4.16. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 7. Hafta | 166 |
| Tablo 4.17. Ailelerin Derse Katılım Durumu 8.Hafta..... | 167 |
| Tablo 4.18. Veri Değerlendirme Tablosu 8. Hafta..... | 194 |
| Tablo 4.18. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 8. hafta..... | 195 |
| Tablo 4.19. Ailelerin derse katılım durumu 9.Hafta | 196 |
| Tablo 4.20. Veri Değerlendirme Tablosu 9. Hafta..... | 213 |
| Tablo 4.21. Ailelerin derse katılım durumu 10.Hafta | 214 |
| Tablo 4.22. Veri Değerlendirme Tablosu 10. Hafta..... | 225 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.23. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 230 |
| Tablo 4.23. Devam “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 231 |
| Tablo 4.24. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 232 |
| Tablo 4.24. Devam “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 233 |
| Tablo 4.25. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 234 |
| Tablo 4.26. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 235 |
| Tablo 4.27. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 236 |
| Tablo 4.27. Devam “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 237 |
| Tablo 4.27. Devam “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2. Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 238 |
| Tablo 4.28. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 239 |
| Tablo 4.29. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 241 |
| Tablo 4.30. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 242 |
| Tablo 4.31. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu..... | 243 |

RESİMLER LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Resim 4.1. Buz kırma etkinliğinden bir görüntü..... | 88 |
| Resim 4.1-a. Buz kırma etkinliği / Penbingo sorularından örnekler..... | 88 |
| Resim 4.2. Şarkı söyle dans et oyunundan bir görüntü..... | 89 |
| Resim 4.3. Ses eşini bul oyunundan bir görüntü..... | 89 |
| Resim 4.4. Ses pizzası oyunundan bir görüntü..... | 90 |
| Resim 4.5. Farklı tınılar elde etmeye yarayan ses kutuları..... | 92 |
| Resim 4.6. Davul çalma etkinliği öncesi aile çocuklar..... | 94 |
| Resim 4.7. Çalarsam yürü, susarsam dur oyunun avuç içinde oynanması..... | 98 |
| Resim 4.8. Çalgılarla doğa sesleri..... | 98 |
| Resim 4.9. Doğa seslerinin hafif ve kuvvetli tasviri..... | 99 |
| Resim 4.10. Kukla şef oyunundan bir görüntü..... | 100 |
| Resim 4.11. Şarkı içinde gürlük değişimleri..... | 100 |
| Resim 4.12. Ses materyalleri ile soğuk sıcak oyunu..... | 101 |
| Resim 4.13. Kukla şefe gülen çocuklar..... | 104 |
| Resim 4.14. Davulu şapka gibi başına giymiş çocuk..... | 105 |
| Resim 4.15. Doğa sesleri orkstrası..... | 108 |
| Resim 4.16. Çalarsam yürü susarsam dur oyunu..... | 109 |
| Resim 4.17. Grafik notalar..... | 110 |
| Resim 4.18. Ses boruları ile kalın ince ses ayrımı..... | 110 |
| Resim 4.19. Keman ve çello ile ince ses kalın ses anlatımı..... | 111 |
| Resim 4.20. Anne 5 in çocuğuna sevgi gösterisi..... | 112 |
| Resim 4.21. Çalgı / materyale merakla koşan çocuklar..... | 113 |
| Resim 4.22. Çocuk 9 un ses borusunu üflemeli çalgıya benzetmesi..... | 114 |
| Resim 4.23. Çocuk 9 un ses borusunu farklı objelere benzetmesi..... | 114 |
| Resim 4.24. Katılımcıların sandalye düzenlemesi..... | 116 |
| Resim 4.25. Tüllerle devinim ve oyun..... | 119 |
| Resim 4.26. Tüllerle dans..... | 119 |
| Resim 4.27. Dans aracı olarak tüller..... | 122 |
| Resim 4.28. Ders öncesi hazırlıkların tamamlanmasına ait bir görünüm..... | 127 |
| Resim 4.29. Balon ve topların hareket hızları..... | 128 |
| Resim 4.30. El davulu ie çalarsam yürü susarsam dur oyunu..... | 129 |
| Resim 4.31. Sandalyesinde davulu gezdiren çocuk..... | 133 |
| Resim 4.32. İki grup halinde kanonun beden perküsyonu ve söyleme yoluyla uygulanması..... | 140 |
| Resim 4.33. Kanon çalışmaları esnasında arabasında uyuyan bebek..... | 141 |

| | |
|---|-----|
| Resim 4.34. Kardeş 8 in resim yapma ve davul çalma anları | 142 |
| Resim 4.35. Anne 8 in herkese çak selamı yapması | 143 |
| Resim 4.36. Karma ritimli müzik eşliğinde yürüme | 148 |
| Resim 4.37. 9/8 lik ölçüde yürüyüş..... | 151 |
| Resim 4.38. 9/8 lik kısımda el çırpma..... | 159 |
| Resim 4.39. 5/8 lik kısımda ölçüye uygun yürüyüş | 160 |
| Resim 4.40. Hareketim tüllerde oyunundan bir an..... | 168 |
| Resim 4.41. Balonları sürüyorum oyunundan görüntüler | 169 |
| Resim 4.42. Mıknatıs maletler oyunundan bir an | 170 |
| Resim 4.43. Melodik perküsyonlar eşliğinde dans/devinim | 171 |
| Resim 4.44. Kardeş 2 nin ayayğıyla ritim tutması | 173 |
| Resim 4.45. Ayna oyunu birinci aşama..... | 175 |
| Resim 4.46. Ayna oyunu ikinci aşama | 176 |
| Resim 4.47. Ayna oyunundan bir görüntü | 177 |
| Resim 4.48. Tül hareketi betimlemesinde farklı seviye kullanımları. Yere çömelmiş ve zıplayan çocuk | 179 |
| Resim 4.49. Balonları sürüyorum oyunundan görüntüler | 180 |
| Resim 4.50. Balona sarılan çocuk | 181 |
| Resim 4.51. Malet dirsek temasına bir örnek..... | 182 |
| Resim 4.52. Maleti ayak, burun gibi farklı kısımlara temas ettirerek annelerini yönlendiren çocuklar..... | 183 |
| Resim 4.53. Eğitimci melodik perküsyonların tanıtımını yaparken..... | 184 |
| Resim 4.54. Melodik perküsyonlarla tanışma esnasında anneler çocukları gözlerken | 185 |
| Resim 4.55. Melodik perküsyonları anne çocuk beraber çalarken | 186 |
| Resim 4.56. Bir annenin işaret parmağıyla diğer annelerin balonla dans figürleri çizdiği anlar | 188 |
| Resim 4.57. Bir anne balonu omzunda sürerken..... | 188 |
| Resim 4.58. Eğitimin ilk aşamalarında deneyimlenen figürlerin dansa yansması..... | 189 |
| Resim 4.59. Çocukların kendi yaratıcı dans figürlerini sergiledikleri bir an | 191 |
| Resim 4.60. Anne çocuğun çalgı dans deneyimi | 191 |
| Resim 4.61. Maletlere özgün hareketler katan çocuklar | 193 |
| Resim 4.62. Dersin başlangıcında ısınma gerinme hareketleri | 197 |
| Resim 4.63. Çalgı yapımı esnasından bir görünüm | 197 |
| Resim 4.64. Güçlü ve hafif çalmanın jest mimik ve el hareketleriyle ifadesi..... | 198 |
| Resim 4.65. Çalgılarla körebe oyunundan bir görüntü | 199 |
| Resim 4.66. Anne ve çocuk elektronik org eşliğinde dans devinim sergilerken..... | 200 |

| | |
|---|-----|
| Resim 4.67. Bir dans figürünün katılımcı annedeki çağrışımı..... | 201 |
| Resim 4.68. Çalgı çalan arkadaşına hareketleriyle eşlik eden çocuk..... | 202 |
| Resim 4.69. Çalışma masasından bir görüntü | 203 |
| Resim 4.70. Denemelerini annesine gösteren katılımcı çocuk..... | 204 |
| Resim 4.71. Balonun çocuklar tarafından farklı şekillerde kullanımları | 204 |
| Resim 4.72. Çalgı benim şef benim oyununda çocuklar | 206 |
| Resim 4.73. Annesinin dizinde uyuyan çocuk | 207 |
| Resim 4.74. Gözü kapalı şekilde çalgıların sesini takip eden anneler | 208 |
| Resim 4.75. Annelerinin çıkardığı sesi gözü kapalı takip eden çocuklar | 209 |
| Resim 4.76. Eğitim sonunda ebelemece oynayan çocuklar | 209 |
| Resim 4.77. Marakas shaker ve martı sesi çıkaran bardak..... | 210 |
| Resim 4.78. Çok fonksiyonlu perküsv çalgı | 210 |
| Resim 4.79. Çok fonksiyonlu perküsv çalgıya diğer bir örnek..... | 211 |
| Resim 4.80. Kastanyetler | 211 |
| Resim 4.81. Üflemeli çalgılar | 212 |
| Resim 4.82. Poşetlerden farklı şekilde ses üreten çocuklar | 218 |
| Resim 4.83. Poşetlerle serbest dans eden çocuklar | 219 |
| Resim 4.84. Poşeti şapka olarak kullanan çocuklar | 220 |
| Resim 4.85. Naylon poşetleri havaya atıp tutan katılımcılar | 220 |
| Resim 4.86. Topuk vuruşlarına katılım. Kısmi devinim | 222 |
| Resim 4.87. Neşeyle ayağa kalkan katılımcı çocuk | 222 |
| Resim 4.88. Dans adımlarının karşılıklı iki grup halinde uygulanması | 223 |
| Resim 4.89. Çocukların oluşan kısa zaman dilimlerindeki devinsel oyunları | 224 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Şekil 4.1. Ritim tekrarı için kullanılan tartım kalıplarından örnekler | 102 |
| Şekil 4.2. Kalın ve ince sesler içeren şarkı..... | 109 |
| Şekil 4.3. Anne 7 nin kullandığı tartım | 132 |
| Şekil 4.4. Tekerlemeye beden perküsyon eşliği | 138 |
| Şekil 4.5. Çocuk 1 in önerdiği tekerleme | 143 |
| Şekil 4.6. Aksak ölçü için örnek şarkı..... | 146 |
| Şekil 4.7. (5/8) lik ölçüye beden perküsyonu motifi | 147 |
| Şekil 4.8. Çemberde kişiden kişiye aktarılan selam (4/4 lük hissinde)..... | 149 |
| Şekil 4.9. Spontane gelişen seslendirme biçimi | 150 |
| Şekil 4.10. Ölçü içerisinde hareket doğaçlaması..... | 150 |
| Şekil 4.11. Ses borularıyla seslendirme | 151 |
| Şekil 4.12. Aksak ölçüye örnek şarkı..... | 153 |
| Şekil 4.13. Şarkıya örnek ritim eşliği..... | 153 |
| Şekil 4.14. Katılımcıların kelime tartımını taklit etmesi..... | 154 |
| Şekil 4.15. Katılımcı çocuğun serbest arada çaldığı ritim kalıbı | 154 |
| Şekil 4.16. Kardeş 2 nin seslendirdiği şarkıyı..... | 155 |
| Şekil 4.17. Karma ölçüye örnek şarkı | 157 |
| Şekil 4.18. Çocuk 2 nin vrak hecesiyle seslendirdiği tartım | 157 |
| Şekil 4.19. Karma ölçülü şarkıda müzikli oyun | 159 |
| Şekil 4.20. Çocuk 2 nin hav hecesiyle seslendirdiği tartım | 161 |
| Şekil 4.21. Çocuk 2 nin miyav efektiyle seslendirdiği tartım | 161 |
| Şekil 4.22. Kardeş 2 nin başlattığı seslendirme | 161 |
| Şekil 4.23. Spontane oluşan şarkı..... | 162 |
| Şekil 4.24. Anne 2 nin hatırladığı türkü | 163 |
| Şekil 4.25. Eğitimde bahsi geçen örnek türkü..... | 164 |
| Şekil 4.26. Eğitimde bahsi geçen diğer örnek türkü | 164 |
| Şekil 4.27. Aile 3ün Küçük Ayşe Yorumlaması | 172 |
| Şekil 4.28. Grubun eğitmene sürpriz seslendirmesi | 174 |
| Şekil 4.29. Eğitmenin gruba cevabı | 174 |
| Şekil 4.30. Çalmaya eşlik olarak katılımcıların devinim şekilleri | 190 |
| Şekil 4.31. Katılımcıların melodik perküsyonları çalma eğilimlerindeki fark..... | 192 |
| Şekil 4.32. Yöresel bir mani..... | 216 |
| Şekil 4.33. Katılımcıların yöresel maniye beden perküsyonu eşlikleri..... | 217 |
| Şekil 4.34. Delilo ezgisi | 224 |

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

AİLE KATILIMLI OYUN VE HAREKET TEMELLİ MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUK VE AİLE ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Mete BURUBATUR

Bu araştırmada aile katılımlı, oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencisi ebeveynlerinin bu eğitim sürecindeki düşüncelerini ve araştırmacının aile katılımlı müzik eğitiminin süreç ve sürdürülebilirliğine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve durum çalışması deseninde düzenlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile seçilen çalışma grubunu Konya ili, merkez Selçuklu ilçesinde bulunan devlet ilkokulu 3. sınıf öğrencileri arasından 10 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Bu araştırmaya aileler gönüllü olarak katılmışlardır. Verileri toplamak amacıyla 10 haftalık eğitim süreci boyunca alınan video kayıtlarına dair gözlem formu ve standartlaştırılmış açık uçlu aile görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin çocuk ve aile üzerinde; anne-çocuk arasındaki oyun bağı, hareket ve dansın duygularla olan ilişkisine yönelik farkındalık, pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık, kendiliğinden oluşan kural, işbirliği, görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme, sabır kazanımı, cesaret duygusu gelişimi, özgüven gelişimi, çalgı/materyale gösterilen ilgi merak gibi etkiler meydana getirdiği, katılımcı çocukların dinleme, söyleme, ritmik devinim gibi müzikal unsurları yaşantısına geçirerek sosyal ilişkilerinde ön plana aldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Müzik etkinlikleri, Eğitimde aile katılımı, Orff-Schulwerk.

ABSTRACT

Department of Fine Arts Education
Music Education Discipline
Doctoral Thesis

**THE EFFECTS OF PLAY AND MOVEMENT BASED MUSIC ACTIVITIES WITH
FAMILY PARTICIPATION ON THE CHILD AND FAMILY**

Mete BURUBATUR

In this study, it was aimed to reveal the thoughts of the parents of 3rd grade primary school students about family-participated, play and movement-based music activities in this educational process and the researcher's views on the process and sustainability of family participated music education. Qualitative research approach was adopted in the research and it was arranged in a case study pattern. The study group selected by typical case sampling, one of the purposive sampling methods, consists of 10 children and their mothers among the 3rd grade students of the state primary school in the central Selcuklu district of Konya province. Families voluntarily participated in this study. In order to collect the data, an observation form about the video recordings taken during the 10-week training period and a standardized open-ended family interview form were used. Descriptive analysis method was used to analyze the obtained data. As a result of the research, the effects of family participation games and movement-based music activities on children and families; play bond between mother and child, awareness of the relationship between movement and dance with emotions, awareness of pedagogical approaches, spontaneous rules, cooperation, fulfilling duties and responsibilities with fun, gaining patience, developing a sense of courage, developing self-confidence, interest in the instrument/material, curiosity It was seen that the participant children brought musical elements such as listening, singing and rhythmic movement into their lives and put them at the forefront in their social relations.

Keywords: Play, Music activities , Family involvement in education, Orff-Schulwerk.

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir sanat ve eğitim alanı olarak müzik, insan hayatına katkı sağlayan bireysel, toplumsal, kültürel ve eğitsel işlevlere sahiptir. Müzik bireyler arasında etkileşme, anlaşma, birleşme, dayanışma, kaynaşma ve bütünleşmeyi kolaylaştıran bir iletişim aracıdır. Müzik, özü itibariyle eğitsel bir nitelik taşımaktadır. Eğitim alanı, eğitim aracı, eğitim yöntemi olarak ele alındığında müziğin, bireysel, toplumsal, kültürel ve diğer işlevlerinin düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı biçimde gerçekleşmesini sağlayıcı öğretme-öğrenme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsadığı görülür (Uçan, 1996:30).

Müziği öğretme ve öğrenme süreci temelde iki dil ile işleyen bir iletişim işidir; öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi sağlayan anadil ve öğretilmeye çalışılan müzik dili. Müziksel iletişim sağlamada müzik dili belirleyici bir rol oynar. Bireylerde müziksel dil bilinci oluşturulup geliştirmeyi amaçlayan bir müzik eğitimi bireylerin müziksel algılayış ve kavrayışlarını olumlu yönde etkiler. İnsanlar müzik dili yoluyla birbirleriyle olduğu kadar kendileriyle de iletişim kurabilirler. Müzik dili de aynı anadil gibi ne kadar erken yaşta geliştirilmeye çalışılırsa çocuğun müziği öğrenmedeki gelişim hızı da artacaktır. Her çocuğun anadili gibi müziği öğrenebileceği ve müziksel bir zekaya sahip olduğu düşünce çerçevesinde müzik eğitiminin sadece yetenekli öğrencilerle yapılan icra ve sonuç odaklı bir etkinlikten daha fazlası olmalıdır. Müziğin bireysel işlevlerine ulaşabilmedeki en kritik çağın çocukluk dönemi olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Müzik dinleyen, söyleyen, çalan, yaratan, oynayan bir çocuğun fiziksel, devinişsel, duyuşsal ve bilişsel yönlerden sağlıklı bir arınım ve doyum içinde olacaktır (Uçan, 1996). Ayrıca, müziğin bireydeki yaratıcı gücü uyandırma, yaratma yeteneğini zenginleştirme ve onun gelişimini hızlandırma işlevi günümüzde en önemli üst bilişsel kazanımlardan sayılmaktadır. Bununla beraber, müzik çocuğun artan/boş zamanlarını etkin olarak değerlendirmesine olanak sağlayan rahatlama dinlenme zamanı olarak da kullanılabilir.

Çok hızlı büyümenin gözlemlendiği çocukluğun ilk yılları, çocuğun bütünsel gelişimi açısından çok önemlidir. Bu dönemde yapılan müzik eğitimi yetişkin olarak izledikleri gelişim seyrinde ölçülebilir ve kalıcı farklar yaratacağı söylenebilir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren müzikle tanıştırılması büyütülmesi, ileride müziği seven müzikle iletişim kurabilen ondan yararlanmasını bilen yetişkinler olmasını sağlayacaktır. Muammer Sun anaokulu eğitiminin çocukta iyi müzik beğenisinin tohumlarının atılıp fidanlarının yetişeceği özenli bir bahçe olduğundan bahseder. Bu şekilde çocukların bedensel ve ruhsal bakımdan gelişip sağlıklı bir kişilik oluşturmada önemli olduğunu söyler. Müziğin çocuğun dil gelişiminde duygusal ve sosyal gelişiminde bedensel ve psikomotor gelişiminde etkisi vardır. Bu özelliklerin geliştirilmesinde anaokulunun ve aile içerisindeki yaşantının önemi yadsınamaz (Sun ve Seyrek, 2002: 30-31).

Müzik eğitiminin çocuk gelişiminde katkılar sağlaması, örgün eğitim programlarında yer edinmesini de gerekli kılmıştır. Böylelikle ilk orta ve lise düzeyinde zorunlu veya seçmeli olarak yerini alan bu süreç, öğretim kurumunun sağlayabildiği imkanlar dahilinde (fiziksel ortam, sınıf mevcudu, gerekli donanım vb.) yürütülen bir forma dönüşmüştür. Ancak bu durum uygulanan müfredat çerçevesinde haftanın sadece belirli günlerinde ve kısıtlı süre içerisinde sürdürülen müziksel yaşantı ve deneyimlerin, hedeflenen kazanımlara ulaşmada yeterli olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Bu gelişim sürecindeki etkinliklerin haftanın belirli zamanlarında ve sınırlı bir süre içerisinde ve sadece bir otorite (müzik öğretmeni) tarafından yürütülmesinin yanı sıra, hali hazırda yanında bulunan ailesinin de bu gelişim sürecindeki etkileşim ve katkılarının dahil edilmesini gerektirmektedir. Çocuğun genel gelişim sürecinde müziğin etkisi, ya da özel olarak müziksel gelişimi üzerine düşünüldüğünde ailenin rolü ve tutumunun gelişim seyrini belirleyici bir etken olduğu söylenebilir. Özellikle küçük yaşlarda aile ortamında yapılan sosyal ve sanatsal etkinlikler, aile bireylerini bir araya getiren, ailenin çocukla olan etkileşimini sağlayacak ve artıracak önemli birer araç olmalarının yanı sıra eğitsel boyutlarından dolayı öğrenme sürecini etkiler. Çocukların müzikal aktivitelere eğilimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de müzik eğitimi ve ilgili tutumların aileleri tarafından oluşturulmasıdır. Ailedeki müzikal atmosferin direkt olarak ebeveynlerin müzik eğitimi anlamaya ve müzik eğitiminin amacı ve özellikleri hakkındaki sahip oldukları tutum ve fikirler çocukların müzikal yeteneklerinin gelişiminde etki eden bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Yanjie, Zhang, Ha, 2010).

Müziği okuyup yazabilen, iyi şarkı söyleyebilen, iyi çalgı çalabilen, gelişim sürecindeki çocuğun ilerleyen yaşantısında bu kazanımları hayatına ne derece entegre edebileceği yaşadığı ortam, sosyal çevre, aile ve maddi olanaklar gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterecektir. Çocuğun kendisine “öğretilen” müziği ilerleyen yaşantısında kullanma şekli, çocuğun sosyal çevresi, rol model aldığı kimlikler, gelişim sürecinde destek aldığı profesyonel unsurlar açısından belirlenecektir. Erken yaşta başlanan müziksel faaliyetler çocuğun ihtiyaç duyduğu yetişkinler ve sosyal çevresinin etkileşim gücü nispetinde meyvesini vermektedir. Zekanın kişiliğin ve sosyal davranışların bu kritik ilk yıllarda oluştuğu ve uygun şekilde gelişmelerine yardımcı olacak yetişkinlere ihtiyaç duyarlar (Myers, 1992; akt. Koçak, 2004 :5).

Çocuğun psikolojik ve sosyolojik gelişiminde temel kurum ailedir ve sosyalleşme ailede başlar. Çocukların keşif, araştırma ve öğrenme için olanakların sağlandığı, uyumlu bir bakım ortamına gereksinim duydukları bu dönemde çocuklar küçük yaşlarda sosyal birey olmayı öğrenir ve bu esnada özdeşim kuracağı bir modele ihtiyaç duyar. Bu esnada aile ortamı çocuğun bu ihtiyacını karşılama potansiyeline sahiptir. Çocuğun sosyal gelişiminin seyri çocukla kurulan iletişimin niteliğine bağlıdır. Bu ortam gerek aile içerisinde olsun gerekse okul içerisinde olsun, çocuğun sağlıklı gelişmesi ve sosyalleşmesi için önemlidir. Bakım ortamındaki yaklaşımlar çocukta kişilik gelişimini ve öğrenme sürecini doğrudan etkiler.

Aile ve çocuk arasındaki iletişimi kuvvetlendiren en önemli etkinliktir oyundur. Vygotsky'nin oyun kuramına göre oyun ve iletişim arasında bir ilişki vardır. Çocuk oyunda gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı sebep –sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretir (MEGEP, 2009:15). Oyun, çocuk için yeteneklerini fark ettiği, kendini ifade ettiği, yaratıcı potansiyelini kullanabildiği bir durumdur. Oyun yoluyla hayal gücünü geliştirme, dikkatini bir noktaya toplama ve becerilerini organize etmeyi tecrübe ederken kendi başına karar vermeyi sorumluluk almayı, işbirliği içinde paylaşmayı öğrenir. Çocuklar bu sayede dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebilir. Günlük sosyal yaşamda görülen oyun ve müzik (müziğe ait elementler) eğlence içeren ve çocuğun içinde olmaktan hoşlanacağı uğraşılardır.

Çocukluk döneminde önemi daha da artan ve oyun içerisinde kendisini gösteren hareket, devinim, dansın pedagojik bir araç olarak kullanılması özel öğretim metotları arasında yer alır. Bu anlayışa göre müzikte ilk öğrenmeler küçük yaşlarda oyun yoluyla gerçekleşir. Besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff ve arkadaşı dansçı Gunild Keetman 20. yy başlarında yaptıkları çalışmalar neticesinde oyun, hareket/dansı müziğe götüren bir yol hatta

müziğin kendisi (elementer müzik) olduğunu savunan pedagojik bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım (Orff-Schulwerk) hareket içeren her şeyin; devinim, konuşma, söyleme, oyun vb. ritmik bir yapıya sahip olduğu fikrinden yola çıkarak herkesin müzikal potansiyele sahip olduğunu ve birbirinden öğrenme fırsatı sunan bir yaklaşımı savunur. Tekerlemeler, sayışmalar, geleneksel ezgiler Orff-Schulwerk yaklaşımında sıklıkla kullanılan materyallerdir. Beden perküsyonu ve diğer ritim çalgıları bu etkinliklerin tamamlayıcısıdır. Çocuk gelişimi ve eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olan bu yaklaşımın haftanın bir günü ve bir ders saatinde sadece müzik öğretmeni tarafından uygulanması arzu edilen verimliliğe ulaşmada mekan, zaman, materyal gibi sınırlılıklar ortaya çıkarmaktadır. Oyunun bir yol, müziğin bir araç olarak kullanılabilmesi bu yaklaşım, bir eğitim profesyoneli olmayan, çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturan ve çocuğun gelişimine katkı sunmak isteyen aileler için bir fırsat olup uygulama aşamasında oldukça elverişli görülmektedir.

Ancak teknolojik gelişmeler ve bilişim çağındaki uyaranların çokluğu iletişim, paylaşma, eğlenme vb. sosyal ihtiyaçların sanal / dijital platformlarda giderildiği bir yönelim doğurarak aile üyelerinin bireyselleşmesine sebep olmuştur. Sosyal ve duygusal sağlık açısından da büyük öneme sahip devinim, dokunmak, konuşmak gibi eylemlerin bu şartlar altında kısıtlanması kinestetik alanda geliştirilebilecek becerilerin körelmesine sebep olmaktadır. Bunlarla beraber günümüz rekabete dönük, sınav ve sonuç odaklı eğitim anlayışı sanatsal sosyal içerikli derslerin arka planda kalmasına yol açarak çocuğun ihtiyaç duyduğu, kendini ifade edeceği, kendini gerçekleştirebileceği alanların daralmasına sebep olmuştur. Bunlarla birlikte, müzik derslerine ayrılan sürenin kısa olması, eğitimcilerin müzik yetenek algısının icra odaklı olması, bu anlamda ders materyallerinin sadece çalgı ile sınırlandırılması ve çocukların çevrelerindeki tını ve ses materyalleri keşfedecek ortamın oluşturulmaması ailelerin çocuklarının müzikal gelişiminde bireysel inisiyatif almalarını gerektirmektedir. Ailelerin çocuklarıyla beraber günlük yaşamları içerisindeki “devinim, hareket, konuşma, söyleme” den doğan müzikal oyunlar, üyeler arası bağlar ve iletişime katkı sunacağı ve aile içi sosyal duygusal dinamiklerin yapılandırılmasında ki rolünün önemli olacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar müzik ve müzik eğitiminin çocuk gelişimine olan faydaları ve istendik davranışları geliştirmedeki rolü pek çok araştırmaya konu olmasına rağmen, ailenin bu süreçteki rolü üzerinde yapılan nitel çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın ana ilgi odağı; oyun ve müziğin iç içe yapısından doğan etkinlikleri ebeveyn ile

çocuğun beraber nasıl deneyimlediklerini, birey ve aile üzerindeki etkileri, ortaya sundukları müzikal etkinlikler (dinleme, söyleme, çalma, doğaçlama, kurgu ve tasarlama sergileme) yoluyla duygusal ve sosyal davranışları görmektir. Ayrıca, bu süreci anlamak, öngörülemeyen olumlu olumsuz yönleri ortaya çıkarmak, ebeveynlerin bu süreci yönetmekteki fikir, davranış ve eğilimlerini anlamaktır. Buna istinaden araştırma problemi aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin (AKOHTME) çocuk ve aile üzerindeki etkileri nedir olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı aile katılımlı, oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin çocuk ve aile üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1- Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ve sosyal ilişkileri nasıl etkilemiştir? Ebeveyn ve çocukların tutum ve davranışlarında neler gözlenmiştir?

2- Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu çalışma; oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin çocuğun müziksel gelişimindeki rolü ve bu gelişimde aile katılımının sonuçlarını çocuk ve aile ilişkileri perspektifinde görülmesi açısından önemlidir. Oyun / hareket temelli müzik etkinliklerinin aile içerisinde ev ortamında kullanılması ve ailenin bu etkinlikler sayesinde çocuklarıyla yüksek etkileşimi zaman geçirmelerini sağlaması açısından önemlidir. Sonuç olarak bu etkinliklerin kullanılabilirliğini anlamak açısından da önemli bir çalışmadır.

Aile ve çocukların bir arada aldıkları müzik eğitimiyle ilgili yapılmış bir çalışma yoktur. İlkokullarda yapılan müzik çalışmalarında ailenin rolünü ortaya çıkarması bakımından da önemlidir. Ebeveynlerin kendi yaşamına müziği katması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. yarısında 10 haftalık oyun/hareket

temelli müzik etkinlikleriyle ve yalnızca 10 adet ilkokul 3. sınıf ğrencisi ve anneleri ile sınırlandırılmıştır. Etkinlikler haftada bir gün ve bir ders saati 40 dakika ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayılıtlar

Çalışmaya katılan aile ve çocuklarının eşit müzikal deneyime sahip oldukları varsayılmaktadır. Oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin çocukların müziksel gelişimine uygun olarak tasarlandığı varsayılmaktadır.



BÖLÜM 2

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölüm araştırmanın amacında belirlenen Oyun temelli müzik eğitimi ve ebeveyn katılım ile ilgili konuları açıklayan kavram ve kuramlar ele alınmıştır. Bölüm öncelikle çocuk gelişimi ve müzikte gelişim ile ilgili genel kavramları ve kuramları ele almıştır. Daha sonra öğrenmenin temellerini açıklamak amacıyla davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve yapılandırmacı yaklaşıma yer verilmiştir. Oyunun öğrenmedeki rolü Jean Piaget ve Bilişsel oyun kuramı, Lev Vygotsky ve Sosyo-Kültürel oyun kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Hareket ve söz / dil'in müzik üretme ve oyun aracı olarak kullanılması yoluyla müzik eğitimi ve araştırma için benimsenen yaklaşım Orff-Schulwerk ele alınmıştır. Son olarak da bu çalışmayla ilgili olabilecek araştırmalar ve sonuçları verilmiştir.

2.1. Çocuk Gelişim Sürecinde Müzik ve Müziksel Gelişim

Bir sanat, bilim ve iletişim aracı olarak müzik ve müziksel dinamikler çocuğun dünyasında anne karnından bu yana yer alır ve gelişimine farklı açılardan destek sağlar. Nettleton (2013) anne karnında kalp sesinin devamlılığı olan, ritmik, proto-müzikal bir unsur oluşturduğunu söyler. Dünyaya geldikten sonra annenin sesi, ninnileri, ritmik bir şekilde sallaması çocuğun gelecekteki müzikal yaşantısının duyuşsal temellerini oluşturur. Jungmair (2003), beyin araştırmalarında tanımlanmış ve sosyal etkileşim esnasında kullandığımız farklı yetilerimizden söz ederken, kullanılan dilin söz dizimi, semantik, prozodik, fonetik özellikleriyle beraber zihne yerleştiğini ifade eder. Dilin bu özelliklerini müzik bilimi ve estetiği açısından müziksel uyarılar olarak kabul etmek mümkündür. Bebeğin, kendi sesini dış dünyadan ayırt etmeye başlaması, bu seslere verdiği sesli ve devinsel tepkilerin ilk müzikal öğrenme ve deneyimleri olduğu düşünülebilir.

Bu deneyimler, ilerleyen yıllarda çeşitlilik kazandıkça, çocuğun gelişimine sağladığı katkının içerikleri de aynı oranda zenginleşir. Müziksel dinamiklerin deneyimlenmesi, içselleştirilmesi çocuğun temel ihtiyaçlarına cevap verecek diğer gelişim alanları için önemli bir destek unsurudur.

Senemoğlu (2020) gelişim olgusunu büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk gibi temel kavramlar çerçevesinde açıklar. Kişide meydana gelen yapısal

değişimler fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, ahlak gelişimi, kişilik gelişimi kuramları açılarından incelenebilir.

“Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir” (Senemoğlu, 2020: 3).

Gelişimle ilgili temel ilkeler

- 1- Gelişim kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür
- 2- Gelişim süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir
- 3- Gelişim nöbetleşe devam eder
- 4- Gelişim baştan ayağa içten dışa doğrudur
- 5- Gelişim genelden özele doğrudur
- 6- Gelişimde kritik dönemler vardır
- 7- Gelişim bir bütündür
- 8- Gelişimde bireysel farklar vardır (Senemoğlu, 2020: 6).

Sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetler çocuk gelişiminde önemli rol oynar. Müziksel etkinlikler, doğası ve içerdiği işlevsel çeşitlilik gereği diğer sanat dallarından ayrılabilir. Müzik, hareket ve devinimi, sosyal ilişkileri, duygulara hitap eden uyaranları içeren ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak imkanlar sunar.

Özdemir ve Yıldız (2010) müziksel gelişim sürecinde de belirli gelişim özelliklerinin belirli dönemlerde daha ön planda gözlenmesinin müziksel gelişim dönemlerinin bir göstergesi olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda müziksel gelişim dönemlerini üç başlık altında incelemek mümkündür. (Paananen, 1985; Akt. Özdemir ve Yıldız 2010)

1) Duyuşsal Motor Dönemi (4-18 Ay) (Sesin genel Parametrik Değişimlerinin Gelişimi)

- Üretilen seslerin ayırt edilmesinde sorunlar gözlenir

- İşıtsel algılamanın gelişmesiyle üretilen sesler gelişir (iki taraflı iletişim)
- Müziksel figürlerin ilk formları oluşur (tek değışkenli boyutlarla varyasyon)
- Farklı aralıklar ve sürelerle sesler üretilir.

2) İlişkilendirme Dönemi (1,5-5 Yaş) (Müziksel Yapıların Gelişmesi ve Aralarındaki İlişki)

- Müziksel yapıları keşfetmede çeşitli farklılıklar baş gösterir
- Müziksel işaretlerle müziksel yapılar arasındaki ilişkiler üzerinde dikkat yoğunlaşır
- Müziksel cümleler içindeki stabil olan ton ve ritim birleşimlerine dikkat yoğunlaşır

3) Ayrımsal Dönem (5-11 yaş) (Müziksel Yapıların Sıralılık Düzeninin Algılanmasının Gelişimi)

- Melodik ve ritmik alandaki hiyerarşik ilişkiler keşfedilmeye başlanır
- Sesler diziler şeklinde algılanmaya başlanır
- Vuruşlarda aksanlar belirir
- Ton içinde kalma yetileri gelişir. Evrensel ve yerel tonaliteler arasındaki farklılıklar, önceleri karışıklığa yol açsa da kontrol altına alınır.

Öte yandan yaşlara göre çocuğun müziksel duyarlılıklarını Hargreaves (1986: 61) şu şekilde sınıflandırmıştır.

Tablo 2.1. Hargreaves e göre müziksel duyarlılıklar

| Yaş | Müziksel tepkiler |
|-------|---|
| 0-1 | Seslere tepki |
| 1-2 | Spontane müzik yapma |
| 2-3 | Duyulan şarkıların cümlelerini yeniden üretmeye başlar |
| 3-4 | Bir ezginin genel planını kavrar; bir enstrüman öğrenirse mutlak adım gelişebilir |
| 4-5 | Perde kayıtlarını ayırt edebilir; basit ritimlere dokunabilir |
| 5-6 | Daha yüksek / daha yumuşak anlar; kolay ton veya ritim kalıplarında aynı şeyi farklılardan ayırt edebilir |
| 6-7 | İyileştirilmiş şarkı söyleme; tonal müzik atonalden daha iyi algılanır |
| 7-8 | Uyum ve uyumsuzluğu değerlendirir? (Takdir eder?) (mukayese) |
| 8-9 | Ritmik performans görevleri iyileştirildi |
| 9-10 | Ritmik algı gelişir; melodik hafıza gelişir; algılanan iki parçalı melodiler; cadde duygusu |
| 10-11 | Harmonik duyu kuruluyor. Daha ince müzik noktaları için biraz takdir |
| 12-17 | Takdirde, bilişsel ve duygusal tepkide artış |

(Hargreaves, 1986: 61)

Özmenteş (2006) Piaget'in bilişsel gelişim kuramı doğrultusunda yapılan ve beş ayrı deneyden oluşan Pflederer-Zimmerman ve Sechrest'in araştırmalarında ulaşılan bulguları şu şekilde sıralamıştır:

- Müziksel beceriler yaşla birlikte artış gösterir.
- Tonal örüntülerin korunumu, ritmik örüntülerin korunumundan önce gerçekleşir.
- Müzik eğitimi için en uygun başlangıç yaşı dönem 5-7 yaş arasındadır.
- Tonal, ezgisel yönelim ve ritmik örüntülerde yaşanan değişimler, çalgılama, tempo ve armonik örüntülerde yaşananlara göre daha fazla birbirleriyle karıştırılmaktadır.
- Müziksel korunumun en geliştiği dönem son dönem olan soyut işlemsel dönemdir.
- Minör ezgiler majör ezgilere oranla daha fazla korunmaktadır.
- Müzik eğitiminde araç müzik olmalıdır. Deneylerden birinde kullanılan görsel bir uyaran, sonuçlarda fark yaratmıştı. (Serafine, 1982; 8; Akt: Özmenteş, 2006)

Özmenteş, kavramsal açıdan farklılık gösterse de, Piaget'in aşamalı gelişim kuramına benzeyen Hargreaves ve Galton'ın müziksel gelişim evreleri modelinde yer alan evreleri şu şekilde sıralar:

- 1.Sensorimotor evre (0-2 yaş arası)
- 2.Bişimsel-tek boyutlu evre (2-5 yaş arası)
- 3.Şematik-birden fazla boyutlu, melodik özelliklerin akılda tutulduğu evre. (5-8 yaş arası)
- 4.Kural sistemleri- aralıkların ve tonların tutarlılıklarının çözümlendiği ve tanındığı evre (8-15 yaş arası)
- 5.Ustalık- tepki içeren stratejiler geliştirme evresi (15 yaş ve üzeri) (Dingman, 2003: 65; Akt: Özmenteş, 2006)

Müziksel davranışların gelişimsel özelliklere göre şekillendiği fikrinden hareketle büyüme, olgunlaşma, hazır bulunuşluk kavramlarının müziksel gelişim bağlamında da değerlendirilebileceğini belirten Özmenteş (2012), müziksel gelişim ve öğrenmeye dair belli başlı kuramların ağırlıklı olarak Piaget'in bilişselci yaklaşımına dayandığını ifade eder.

Gelişim ve öğrenmeyi yaşa bağlı değişimler dizgesi içinde ele alan gelişimsel psikoloji uzun süre çocuk gelişimi terimi ile eş anlamlı olarak ayrılmış ancak 1980'lerden itibaren yaşam boyu gelişim kavramı ile birlikte bu görüş terk edilmeye başlanmıştır (Hargreaves, 1986; Akt. Özmenteş, 2012). Yaşam boyu gelişim kavramı yetişkinlik çağında da gözlemlenebilecek bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden değişikliklere işaret etmektedir. Bu kavramsal anlayış ebeveynin eğitim sürecinin bir parçası olarak yer aldığı AKOHTME için uygun bir zemin sağlamaktadır. Müzik eğitimi ve müziksel gelişime dayalı araştırmaların büyük bir kısmı çocukluk dönemine ağırlık vermişse de bunun nedeni, Özmenteş'in (2012) ifade ettiği üzere, müziksel gelişime dair etkenlerin girift niteliği ve bu sürecin çocukluk döneminde hızlı bir şekilde gerçekleşiyor olmasıdır.

Özmenteş (2012) müzik eğitimi ve gelişimsel müzik psikolojisi arasındaki ilişkiye değinirken, çocukların müziği hangi döneminde, nasıl ve ne derece öğrenebileceği sorusunun, çocukların sosyo-kültürel etkenlere ve doğal müzik ortamlarında ortaya koydukları müziksel ürün ve davranışlara odaklanılması gerektiğini ortaya koyduğunu belirtir. Müziksel gelişim

modellerinin Piaget ve gelişimsel psikolojinin alışıldık yaklaşımlarını içerseler de sergilenen yöntembilimsel farklılıklar, müziksel gelişim ve müzik öğrenmenin doğası sonucunda ortaya çıkmaktadır. Özmenteş'in işaret ettiği bu durum, gelişim psikolojisinin ortaya koyduğu temel kavramlar ışığında müziğin kendi doğası ve gelişim sürecine dair modeller ortaya konması gerektiğini göz önüne sermektedir.

“Bahsedilen müziksel gelişim ve öğrenme modellerinin yurt dışında yapılmış olması ve bizim çocuklarımız üzerinde de geçerli olup olmadığı yönündeki haklı sorgulama bizi şu noktaya vardırılmaktadır: ülkemiz koşullarında da bu ve benzer araştırmalar yoluyla müziksel gelişim ve öğrenme modelleri gecikmeden ortaya konmalıdır. Çünkü, evrensel ve biyolojik kökenli, değişkenlik göstermeyen müziksel gelişim ve öğrenme yasalarına rastlamıyoruz. Aile, arkadaş, akran, kurum ve öğretmen gibi sosyal faktörlerin etkisinin kültürden kültüre göstereceği farklılıkların müziksel gelişim ve öğrenme üzerindeki etkisi son yıllarda ağırlıklı kabul gören perspektifi oluşturmaktadır” (Özmenteş, 2012: 757).

Bireyin sergilediği bir müziksel beceri veya davranış, genel gelişim düzeyi hakkında bir fikir verebilirken, birey, temel gelişim psikolojisi çerçevesinde tanımlanmış bir yaş dönemine ait davranış özelliği sergilediğinde müziksel gelişimi ile ilgili nasıl bir çıkarımda bulunacağımız sorusu akla gelmektedir. Sanat, iletişim yolu ve bilim dalı olarak kabul edilen müziğe dair algı, topluluklarda, sosyo-kültürel çevrenin etkisiyle farklılıklar gösterebildiğinden, ortaya çıkabilecek tanımsal ayrışma, bireyin çevresiyle olan etkileşimini dikkate almamız gerektiğini göstermektedir. AKOHTME için uygun bir zemin olduğunu vurguladığımız yaşam boyu gelişim kavramı, ebeveynin çocuğu ile beraber geçirdiği müziksel etkinlikler içerisinde gözlemlenebilir bir perspektif sunmaktadır.

2.2. Öğrenme Kuramları

AKOHTME çocuğun öğrenme sürecinde ebeveyn rolü ve bu süreçte ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine gelişen bir anlayış temelinde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda ebeveynlik ve çocuğun öğrenme kavramı arasındaki ilişkiyi anlamak için genel öğrenme kuramlarını ve yetişkin rolleri üzerine yazılmış kuramları incelemek gerekmektedir.

“Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda nasıl

oluşturduğunu açıklaması beklenir (De Cecco1968). Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı henüz yoktur” (Senemoğlu, 2020:99).

“İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya devinişsel tepkide bulunur” ( zden, 2020: 21).

Bahsi geçen tüm öğrenme durumları ve farklı davranış türlerini eğitimciler, davranış bilimciler farklı teorilerle açıklamaya çalışmışlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenme kuramlarının Davranışçı-ağrısimsal kuramlar ve Bilişsel kuramlar olarak iki ana başlık altında ele alındığı görülmektedir.

2.2.1. Davranışçı öğrenme kuramları

Sergilediğimiz tutarlı davranış düzenleri ve sahip olduğumuz belli tepki eğilimleri üzerinde duran davranışçı kuram, zihinsel veya duygusal davranışlardan ziyade gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlara yoğunlaşmıştır. Diğer öğrenme alanlarının yanısıra, psikomotor becerilerin ön plana çıktığı bir sanat dalı olarak müziğin öğretilmesinde davranışçı kuram  ğretim ilkeleri işlevsel bir yere sahiptir.

Davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcılar I. Pavlov Klasik koşullanma kuramı, J. Watson ve E.R.Guthrie Bitişiklik kuramı, E.L. Thorndike Bağlaşımıcılık kuramı, F. Skinner Edimsel koşullanma kuramı, C.L. Hull Sistematik davranış kuramları ile öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışmışlardır.

Sunulan uyarıcıyla, gösterilen davranış arasındaki öğrenilmiş ilişkiyi, şartlanma yoluyla uyarıcı-tepki bağının oluşması olarak açıklayan Davranışçı  ğrenme kuramları, öğrenmeyi uyarıcı tepki bağının pekiştiricilerle g lendirilmesi süreci olarak ele almıştır.

Fidan ve Erden (1998) günümüzdeki öğrenme ortamlarında bilişsel yapı ve süreçlerin kabul gördüğünü bununla beraber davranışçı yaklaşımların psikomotor davranışların öğrenilmesine açıklık getirdiğini ve davranışçı yaklaşım ilkelerinin okulda öğrencilere toplumsal davranışları kazandırmada etkin olarak kullanıldığını ifade eder. Bu kuramların  ğretim ilkeleri aşadıa ele alınmıştır.

Davranışçı yaklaşımın okul öğretiminde uygulanabilir ilkeleri

1- Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yaptığı önem taşır. Bir başka söyleyişle öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir. Yaparak öğrenme bu nedenle temel bir öğrenme ilkesidir.

2- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.

3- Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar. İnsan konuşma, müzik aleti çalma, yabancı bir dili konuşma v.b. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.

4- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye de sahiptir. (Fidan, Erden 1998:155).

2.2.2. Bilişsel öğrenme kuramları

Kişilik kuramları arasında yer alan Psikanalitik teoride¹ duygu ve düşünceleri göz önüne alınması ile davranışsal kuramın aksine gözlemlenebilir davranışlara değil zihinsel davranışlara yoğunlaşmaktadır. Karşılaştığımız yeni durumlarla tepkilerimiz, davranış biçimlerimiz değişebilmekte ve bu şekilde kişilik gelişimimizi hayatımız boyunca sürmektedir. Kişiliği ele almanın iki farklı yolu olarak anılan davranışçı ve psikanalitik kuramlar bu gelişim ve değişimi açıklayıp, anlamlandırırken insanı belirli yönleriyle ve sınırlı açılardan incelemişlerdir.

İstendik davranışların kazandırılmasında zihinsel yaklaşımla gözlemlenebilir davranışın entegre bir şekilde ele alındığı araştırmalar, insan zihni ve davranışlarının kompleks yapısı hakkında daha fazla ip ucu sunmuştur. Bu sayede davranışçı kuramla ortak

¹ 20. Yüzyılın başlarında genişleme ve yayılma alanı bulan bu kuram Sigmund Freud tarafından geliştirilen psikanalitik kuram, psikoloji biliminin bilinç olan yaklaşımını bilinçdışı süreçlere doğru genişletir. Bu kuram özellikle bir 'Kişilik aygıtı' kavramı geliştirmiştir. Topografik kişilik kavramı adıyla adlandırılan bu kavramsal yapıda bilinç (Conscious), bilinçaltı ya da önbilinç (perconscious) ve bilinçdışı (unconscious) gibi 3 kişilik bölümü vardır. (Tuzcuoğlu, 1995)

yönleri olan ve düşünmeyi de bir davranış olarak kabul eden bilişsel kuram karşımıza çıkmaktadır.

“Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir” (Senemoğlu, 2020:34).

Bilişsel gelişim kuramcıları çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır. Fidan ve Erden (1998) bilişsel kuramcılara göre davranışların amaçlı olduğunu, davranışı anlayabilmek için kişinin karşılaştığı durumu nasıl gördüğünü ve amacını bilmek gerektiğini ifade eder.

“Biliş, dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir” (Fidan, Erden, 1998: 156).

Bilişsel kuram öğrenmeyi içsel süreçler ve bireysel farklılıkları göz önüne alarak incelemektedir. Öğrenmenin, sadece davranışsal çıktılar üzerinden ele alınamayacağını, uyarıcı-tepki bağı ile değil, çevresel uyarıcıların zihinde yeri olan benzer yaşantılarla ilişkilendirilmesi ve yeni anlamlar yüklenmesi sonucu gerçekleştiğini savunur. Geçmiş öğrenme deneyimleriyle bağlantı kurma, anlamlı bütünler oluşturma, diğer bir deyişle bireyin etrafında olup biten olaylara anlam yüklemesi “öğrenme” olarak değerlendirilir.

AKOHTME'nin aile-çocuk çerçevesinde bir diğer deyişle doğal çevrede gerçekleşen müziksel yaşantı ve öğrenme hakkında incelemeye aldığı konular düşünüldüğünde; kişinin dikkat, müzikal hafıza gibi öğrenme deneyimleri, bu deneyimlerin kalıcılığı, etrafıyla olan etkileşimi, anlam yükleme çabalarının ne şekilde gerçekleştiği ile ilgili olarak bilgiyi işleme kuramından bahsetmek yerinde olacaktır. Bilgi işleme kuramı dört temel soruyu cevaplamaya çalışır. Yeni bilginin dışarıdan nasıl alındığı, alınan yeni bilginin nasıl işlendiği, bilginin uzun süreli olarak depolanmasının nasıl sağlandığı, depolanan bilginin nasıl geriye getirilip hatırlandığı sorularının cevapları bilgi işleme kuramının işleyişini bize açıklamaktadır. (Varış, 1998)

“Bilgi işleme kuramı bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir. Bu kuram bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, yani şekillendirir. İnsan zihni, kendisine ulaşan her şeyi anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir”(Özden, 2020: 25).

Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarına ilişkin yöntem ve ilkelerden, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları göz önüne alındığında amaca yönelik işlevlerinden çeşitli yönleriyle faydalanılmaktadır. Yapılan çalışmalar, araştırmalar, birbirini takip eden yeni düşünce akımları bilginin doğası, algı gelişimi ve zihinsel süreçlerin öğrenmedeki rolü hakkında savlar üretmişlerdir. Geleneksel eğitim anlayışını şekillendiren pozitivist felsefe sonrası gelişen yeni anlayış bilgi ve bilgiye dair süreçler hakkında yeniden düşünmemizi sağlamıştır. Postpozitivist olarak da adlandırabileceğimiz bu anlayış, davranış ve becerilerin kazandırılmasında yeni yaklaşımlar doğurmuştur. Bu araştırmanın içeriğine kaynak olan elementer müzik ve hareket eğitimi içerisindeki oyun kavramı ile ilgili referans oluşturan kuramlar, J.Piaget ve L.Vygotsky'nin fikirleri öğrenme-oyun ilişkisine açıklık getirmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili temel bilgiler üzerinde durmak yerinde olacaktır.

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

“En geniş anlamda bilgi, bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak tanımlanabilir”(Saban, 2014:167). “Öğrenme, sadece her zaman bireyin daha çok şeyleri keşfetmesi demek değildir, fakat, aynı zamanda bireyin kendi deneyimlerini farklı bir zihinsel yapı ile yorumlamasıdır” (Saban, 2014:175).

Olson ve Hergenhahn (2016) epistemolojinin (bilgi kuramı), bilginin doğasını araştıran felsefe biliminin bir dalı olduğunu ifade eder. Bilgi kuramcısının “Neyi bilebiliriz? Bilginin sınırları nelerdir? Bilmek ne anlama gelir? Bilginin kaynakları nelerdir?” soruları bilginin ne olduğuna dair fikirlerin gelişmesine olanak tanır. Olson ve Hergenhahn, geçmişi Antik Yunan dönemine dayanan bu tür soruların bugün de geçerliliğini koruyan felsefi eğilimlerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulayıp Platon ve Aristo'nun bilginin doğası hakkındaki görüşlerini şöyle açıklarlar;

“Platon, bilginin miras kaldığına, Aristo ise duyusal tecrübeden elde edildiğine inansa da aslında her ikisi de rasyonalizmi örneklemektedir çünkü her ikisinin inandığı, zihnin, bilgi ediniminde aktif bir rol oynamasıdır. Platon’a göre zihin, miras kalan bilgiyi keşfetmek için aktif iç gözleme dahil olmalıdır. Aristo’ya göre ise zihin, duyular sayesinde elde edilen bilginin üzerinde etkin bir biçimde düşünmelidir ki bilginin yer aldığı bilgi birikimini keşfedebilsin” (Olson ve Hergenbahn, 2016: 27).

Bilginin oluşma ve edinim sürecinin nasıl geliştiği, bilginin zihinde yapılandığı fikri Platon’un hocası olan Socrates’in düşünceleriyle örtüşmektedir.

“Socrates, öğretmen ve öğrenenlerin, karşılıklı etkileşim içine girerek soru cevap şeklinde bir diyalogla bireyin ruhunda gizli bulunan bilgileri açığa çıkararak yorumlama ve oluşturma çabası içinde olmayı önemli görür. Bu düşünce yapısında öznel bilginin önemine vurgu yapıldığı ve bireyin zihninde yapılan bilgilerin ancak açığa çıkabileceği vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan dikte ya da düz anlatım yoluyla bir bilginin sunumu şeklinde değil de aktif katılımı soru cevap şeklinde bir sürecin yaşanması önemli görülmektedir. Bu açıdan bilginin ne olduğu ve nasıl elde edileceği noktalarında Socrates’in düşüncelerinin yapılandırmacı kuramla uyumluluk gösterdiği görülmektedir” (Aslan ve Aydın, 2016: 60).

“Yapılandırmacılık, öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırmacı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Bütün bu görüşler arasındaki ortak nokta, bireylerin bilgiyi aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmalarıdır” (Özden 2020:54)

Özden (2020) öğrenmenin anlama, düşünme ve yorumlama gibi bilişsel boyutlarını vurgulayan bilişsel kurama göre öğretimde dikkat edilmesi gereken başlıca hususları şu ilkelerle şu şekilde özetler. (Cohen, Mclaughlin ve Talbert, 1993, Brooks ve Brooks 1993, Marshall 1992, akt. Özden, 2020: 26)

“Bilişsel Kuramların Öğretim İlkeleri

1- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir. Yeni bilgiler öğrenciye bir şeyleri açıklayabilme gücü verdiği ve daha önceki bilgilerini genişletebilme olanağı sunabildiği oranda öğrenci için anlamlı olacaktır.

2- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. İnsanların karşılaştıkları her şeyi anlam yükleme çabası içerisinde oldukları düşünülerek öğrenme, derinliğine düşünebilme, konunun özünü kavrama olanağı verecek şekilde düzenlenmelidir.

3- Öğrenme, uygulama şansı tanınmalıdır. Öğretim öğrenciye öğrendiklerini kullanmak için değişik fırsatlar vermelidir. Aksi halde, öğrencinin anlam oluşturma mücadelesi kaybolur.

4- Öğretmen otorite figürü olmamalıdır. Rehberlik yapan kılavuz rolünde olmalıdır.

5- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. (Özden, 2020:26).

“Bu terim bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacıların kullandığı eğitim kavramları, onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramlar arasında “anamlı öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme” ve “problem çözme” sayılabilir”(Özden 2020:55).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri

1- Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.

2- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.

3- Öğrencide öğrenme isteği ve amacı yaratmak önemlidir.

4- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.

5- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.

6- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.

7- Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.

8-Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.

9- Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.

10- Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.

11- Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.

12- Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler. (Özden 2020:58)

Özden (2020) yapılandırmacı öğrenme ilkelerini açıklarken, öğrenmenin dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişi olmadığını ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ifade eder. Yapılandırdığımız her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi bir anlam verebilmemizi sağlar ve bu şekilde insanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir. Fiziksel hareketler ve deneyimler öğrenme için gerekli olabilse de yeterli değildir. Kullandığımız dil, öğrenmeyi etkiler. Öğrenme ve dil iç içedir. Öğrenme sosyal bir etkinliktir ve öğrenmemiz diğer insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından ilgilidir. Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez, öğrenme bağlamsaldır. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız, yeni bilgiyi, üzerine inşa edeceğimiz önceki bilgiler sayesinde geliştirdiğimiz yapılar olmaksızın özümsemek mümkün değildir. Anlamlı öğrenme için fikirleri yeniden gözden geçirmeye, üzerinde düşünmeye, onları kullanmaya gereksinim duyarız. Öğrenme zaman alır.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel görüş vardır

1- Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognitive constructivism)

2- Sosyal Yapılandırmacılık (Social constructivism)

Piaget bilişsel gelişim kuramı (bilişsel yapılandırmacılık)

Özden (2020) bilişsel yapılandırmacıların, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullandığını belirtir. Öğrenme, Piaget'in öne sürdüğü; özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve oyun hakkındaki görüşlerini incelemek, kuramın müzik eğitiminin esasları ile bağlantılarını saptayabilmek araştırmada benimsenen oyun/hareket temelli müzik eğitimi yaklaşımına bir çerçeve sunacaktır.

“Bilişsel gelişimi etkileyen önemli faktör inşa edici (konstruktivist) öğrenmedir. Piaget çocuğun yaşam bilgisini ve kendi gerçeklerini inşa ettiğini söyler. Bu süreç bireyin

deneyimlerini ve var olan düşünce şemalarını anlamlı olarak düzenlemesi, tasarlaması ve bunlara yeniden anlam vermesidir. Zaman içinde bu bileşimler yeni bilgiler eşliğinde değişime uğrar. Deneyimler şemaların ve kavramların inşasında temel unsurlardır. Piaget'nin bu inşa yaklaşımı çocuğun bilgileri aktif olarak başka bir deyişle deneyerek, yaşayarak, hareket yoluyla zihinde oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu düşünce süreçlerinin gelişmesi çocuğun aktif olduğu deneyim ve oyun sırasındaki hareketleriyle pekiştirilir” (Sevinç, 2009:72)

“Piaget’ye göre eğitim deneyimleri öğrenenin bilişsel yapısı üzerinde kurulmak zorundadır. Aynı yaşta olan ve aynı kültürden gelen çocuklar benzer bilişsel yapılara sahiptir ancak bu çocukların bilişsel yapılarının bazen tamamen farklı olması da mümkündür ve bu nedenle, farklı türdeki öğrenme malzemelerine ihtiyaç vardır. Bir yandan, çocuğun bilişsel yapısına özümlemeyen eğitim materyalinin çocuk için hiçbir anlamı yoktur, öte yandan, malzemeler tamamen özümlenirse öğrenme yine oluşmayacaktır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için malzemenin kısmen bilinen ve kısmen bilinmeyen olması gerekmektedir. Bilinen kısım özümlenecek ve bilinmeyen kısım çocuğun bilişsel yapısında hafif bir değişiklik gerektirecektir. Kabaca öğrenme ile eşleştirilen bu değişim, düzenleme olarak tanımlanmıştır” (Olson ve Hergenhahn, 2016: 281).

Çocuğu hafifçe zorlayan deneyimleri sunabilecek, çocuğa özümleme ve düzenleme yapabileceği problemler sunabilecek, bu deneyimler için imkan sağlayıp süreci gözlemleyebilecek, öğrencinin bilişsel yapısının işlevsellik düzeyi ile ilgili fikir yürütebilecek bir diğer “öğreten” figürü okulda öğretmen, evde ana-baba olarak düşünülebilir. Ebeveynin çocuğun eğitim sürecine dahil olması, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimin birinci ve belki de en güvenli durağıdır. Bu etkileşim çocuğun duygusal ve entelektüel gelişimi için değerli katkılar sunar.

“Piaget’ ye göre en uygun eğitim, öğrenciyi hafifçe zorlayan deneyimler içerendir, böylece özümleme ve düzenleme ile ikili süreçlerin entelektüel gelişimi sağlaması mümkün olur. Bu tür bir deneyimi oluşturmak için öğretmenin, her öğrencinin bilişsel yapısının işlevsellik düzeyini bilmesi gerekir. En önemlisi Piaget, yönerge verilmesi ile yapılan eğitimi savunmaz. Bunun yerine, öğrencilere keşfetme şansı veren eğitim ortamlarının sağlanmasını tavsiye etmektedir. Piaget, yönerge vermenin aslında öğrenmeyi keşfetme deneyiminden çocuğu alıkoyduğunu ve bu nedenle tam kavramayı engellediğini iddia eder. Ayrıca Piaget,

dışsal pekiştirecin kullanımının öğrenme ve anlama için zararlı olduğunu ileri sürer” (Piaget1970b, ss.714-715; Akt. Olson ve Hergenhahn, 2016: 281).

“Piaget, bilginin bireyin çevresiyle aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımını özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur” (Özden 2020:58).

“Piaget bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, alt düzeydeki bir dengeden, üst düzeydeki bir dengeye ilerleme olarak tanımlamaktadır. Bu dengelenme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerektirir” (Senemoğlu,2020:35).

“Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, durum ve varlıklarla bozular. Onlarla etkileşimde bulunarak yeni yaşantılar kazanır ve yeni obje, olay, varlık ve duruma uyum sağlar. Böylece, yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşır. Ancak bu denge statik değil, dinamik bir dengedir. Çevre sürekli değiştiğinden ve öğrenilmesi gereken şey bulunduğundan, denge sürekli olarak bozulacak ve yeniden kurulacaktır. Aksi takdirde öğrenme ve sonucunda da gelişme oluşamaz”(Senemoğlu,2020:36).

“Piaget’ye göre birey, ne kendisinde var olan şemalarla hiç cevaplayamayacağı, ne de çok kolay bir şekilde cevaplayacağı durumlara ilgi duyar. Bu nedenle bireyi öğrenmeye güdüleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik yaratmak gerekmektedir” (Senemoğlu,2020:40).

“Piaget yeni öğrenilmiş davranışların tekrar gerektirdiğinden bahseder. Bu durum yeni şemaların çocuğun kendi benimsenmiş repertuarına girene kadar sürmektedir” (Sevinç, 2009:71).

“Piaget, insanın dünya ile dinamik etkileşimde bulunan aktif bir organizma olduğunu vurgulamaktadır. İnsan ister bebek, çocuk, isterse yetişkin olsun, oturup kendisini harekete geçirecek uyarıcılar gelsin diye beklemez. Organizma, kendi amaçlarına ulaşmak için aktif

olarak çevresindeki nesnelere, olayları araştırır. Organizma amaçlıdır, araştırmacı ve aktiftir. Bu nedenle Piaget, eğitimin temel amacının sadece önceki nesillerin ürettikleri bilgileri yeni nesillere aktarmak değil, aynı zamanda yeni bilgiler üretebilen eleştireci, yaratıcı, problem çözebilen bireyler yetiştirmek olması gerektiğini savunmaktadır” (Senemoğlu,2020: 55).

Vygotsky sosyokültürel kuramı (sosyal yapılandırmacılık)

“Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky’nin görüşlerini kullanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget’in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür”(Özden 2020:59).

Vygotsky nin Öğrenme ve sosyal etkileşimle ilgili görüşleri üç başlık altında toplanabilir.

1-Anlamlandırma: Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir.

2- Bilişsel gelişim araçları: Kültür, dil ve çocuğun çevresindeki önemli kişiler çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlardır.

3- Yakınsal gelişim alanı: Yardım almadan çözülebilecek problemler tabanından, yardım alarak da çözülemeyecek problemler tavanı arasındaki alanda yardım alarak çözülebileceği problemlerin vasıtasıyla yukarı doğru bir ilerleme kaydedilmesi olarak açıklanabilir. (Kılıç, 2001; Akt.Özden, 2020: 60)

“Vygotsky (1978) çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir” (Senemoğlu,2020:59).

“Vygotsky’ye göre tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği “dil”dir. Sosyal etkileşimler bizim üzüntülü olduğumuzu ya da mutlu olduğumuzu belirler.

Sosyal çevremiz bizi belli bir kategoriye yerleştirir. Örneğin; zeki, uzun, kısa, zengin vb. Sonuç olarak bizim bütün kişisel psikolojik süreçlerimiz, kültürümüz tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar” (Senemoğlu,2020:60).

Vygotsky için oyun, aynı zamanda çocuğun semboller oluşturmaya ve dil gelişimine de etki eder. Göncü (2019), kendi gerçekliğini temsil etme sürecinde çocuğun kendisi ile somut ortam arasına mesafe koyduğunu belirtir. Zamanla oyunda temsil edilenlerle işlevsel olarak benzer olanları seçer ve anlamı nesneden ayırır. Örneğin, ata biner gibi yaparken bir sopa kullanabilir. Bununla beraber, anlam sembolik biçimde var olmaya başlayınca bir dayanak noktası olarak sopaya ihtiyaç kalmaz. Bu durum, sembol olarak sözcüklerin, sembolik oyun yoluyla kazanımını sağlar. (Leontyev, 1981; Vygotsky, 1978; akt. Göncü 2019; 207)

“Çocuklar, ergenler ve yetişkinler oyunda nesnelere ve kavramların işlevsel tanımlarını geliştirir ve dili bu süreçte de pratik edebilirler” (Barışeri Ahmethan, 2021: 369).

“Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir” (Senemoğlu, 2020:60).

“Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl işgörsü, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir” (Senemoğlu, 2020:60).

Vygotsky'nin, oyunun gelişimsel sonuçlarını vurgularken “Oyun gelişimin en ileri ucudur” ifadesini kullanması Göncü'ye (2019) göre Vygotsky açısından çocuğun gerçek hayatta kendi deneyimi ile anlayıp öğrenemeyeceği şeyleri, oyun sırasında anlayıp öğrenmeye çalışması ile bağlantılı olmasıdır. Eğilimlerinin ve bir takım isteklerinin gerçekleştirilemez oluşu çocuğu yanılsamacı bir oyun dünyası kurgulamaya iter. Yarattığı bu hayali durumun kuralları içerisinde kendisini eğitecek eylemler içerisinde bulunur. Bu eylemleri yönlendiren şey ise oyunda büründüğü role dair anlayışıdır. Bu şekilde, yanılsamacı oyun dünyasının kuralları, zaman içerisinde çocuğun oyunda kendi eylemlerinden mal ettiği bir potansiyel gelişim alanı PGA yaratır. Vygotsk'ye göre, oyun esnasında çocuk, önce ne öğreneceğini hayal eder, sonra PGA da hayali durumu gerçekleştirerek bir anlayış benimser. (Göncü, 2019;207)

“Vygotsky’ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımını olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun “gelişmeye açık alan”ıdır. (Zone of Proximal Development). Vygotsky’nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavram gelişmeye açık alandır” (Senemoğlu, 2020:60).

“Motivasyon öğrenme de anahtar ögedir” (Özden 2020:63).

2.3. Oyunun Öğrenmedeki Yeri

Çocukların benlik algısının şekillenmesinde oyunun bir sosyal etkileşim aracı olarak rolü açıktır. Oyunda, çocukların akran ya da yetişkinlerle birlikte olması farklı etkiler doğuracaktır. Çocukların fiziksel, sosyal/duygusal ve bilişsel benliklerine dair kimlik algıları, duygularını yönetebilme becerisi, iyi ahlaki yargılar geliştirme gibi temel kavram ve beceriler, yetişkinlerin çocuklarla kurduğu etkileşim sayesinde gerçekleşir. Çocuğun karakterinin şekillenmesinde bu etkileşimi sağlayacak önemli unsurlardan biri de şüphesiz oyundur. (Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Eyer, 2003. Akt. Yavuz, 2020; 358)

Özellikle çocuk psikolojisi alanında çalışmalar yapan İngiliz psikanalist Donald Winnicott oyun ve oynamak kavramları hakkındaki görüşleri araştırmaya kaynak oluşturabilecek niteliktedir.

Rabain (2006) Winnicott’un kuramında oyun kavramını açıklarken, çocuğun anneden ayrılma endişesine karşı oluşturduğu savunmada kullandığı nesne ve görüngülerin basit bir melodi ya da çağıldama da olabileceğini belirtir. Bu nesne anneye birlik halinden, ondan ayrıldığı ama hala ilişkide olduğu hale geçişi temsil eder. Çocuğun içsel dünyası ile dış gerçeklik arasında yer alan geçiş alanı, sesler ve melodilerin de yer alabildiği çocuğun oyunu ile ifade bulur. Oyun sadece nesnelere manipüle etmek değil, içsel yaşamı tercüme etmektir.

“Tıpkı doğumdan itibaren sonsuz motor aktiviteler olduğu gibi, yavaş yavaş kalıplaşmış, yönelimli ve dünya ile her zamankinden daha etkin bir şekilde kurulmuş ilişkiler haline gelen erişilebilir nesnelere ve kişilerle (annenin yüzü, göğsü, elleri) bedenle sürekli oyun oynaması gibi. Tüm bu deneyimlerde çocuk, hem yapan hem de muhatap olduğu bu döngüsel

karşılıklı işlemsel sürecin bir kutbu veya odak noktası olarak oyunu için malzeme olarak mevcut olabilecek her şeyi kullanır” (Frank, 2021; 51).

Oyunun insanlar ve nesnelere ilişkisel özelliklerinden dolayı bir öğrenme süreci olarak düşünülebileceğini ifade eden Florey (2021), çocukların çevreleriyle karşılıklı etkileşimlerinin sonuçlarını keşfedip, ortaya koydukları çeşitli eylemlerin sonuçlarını oyun yoluyla kendi dünyalarına adapte edebileceğini aktarır. Bu etkileşimler esnasında öğrenilenler, çocuğun öz becerilerini, yeterlilik duygusunu, insan, canlı ve nesnelere olan çevresel ilişkisini hissetmesine katkıda bulunur. (Florey 2021; 62)

Benlik gelişiminin şekillenmeye başladığı bu evredeki oyun ihtiyacı ve arzusu ilerleyen yaşlarda farklı yönelimler göstermektedir. Oyun işlevleri, hizmet ettiği alanlar, faydaları, çıkış noktaları açısından kategorilere ayrılmaktadır.

Aksoy ve Çiftçi (2020) oyunun birçok türü ve tanımını olduğunu, oyunların yararları, önemi, öğrenme ve sosyal yeterlilik üzerindeki etkileri, gelişimsel ve eğitimsel amaçları bakımından değerlendirmeleri yapılırken bir kuramın yardımına gereksinim duyulduğunu ifade eder. Son yıllardaki çalışmalarda oyun kuramları dönemlerine göre;

I- Klasik kuramlar, II- Modern kuramlar olarak sınıflandırılmıştır.

Klasik kuramcılar fazla enerji, yeniden yaratma / rahatlama, alıştırma ve tekrarlama kuramları ile oyunun nedeni ve amacına ilişkin görüşlerini açıklamışlardır.

“Klasik teoriler on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarından önce gelir. Çocuk oyununun itici güçlerine bakarlar ve esas olarak fiziksel ve içgüdüsel yönlerine odaklanırlar. En eski klasik teori olan 'artı enerji' teorisine göre, insanlar fazla enerjiye sahip olduklarında oynarlar. Bir Alman filozof olan Schiller, oyunu "çoşkulu enerjinin amaçsızca harcanması" olarak tanımlamıştır. Fazla enerji teorisi, insanların esas olarak iş ve hayatta kalmak için kullanılan sınırlı miktarda enerjiye sahip olduğunu iddia eder. Çocuklar, iş ve hayatta kalma faaliyetlerine çok fazla dahil olmadıkları ve bu nedenle harcayacakları daha fazla enerjiye sahip oldukları için yetişkinlerden daha fazla oyun oynama eğilimindedir. Oyunda fazla enerjiyi boşaltarak, insan vücuduna denge geri yüklenir” (Verenikina ve diğerleri, 2003).

I- Klasik oyun kuramları

Karl Groos - Yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma kuramı

Stanley Hall - Tekrarlama kuramı (Rekapütülasyon)

Moritz Lazarus- Rahatlama ve eğlenme kuramı

Herbert Spencer - Fazla enerji tüketimi kuramı (Sevinç, 2009 : 57)

“Çağdaş oyun teorileri sadece tarihsel olarak değil, aynı zamanda genel olarak konuşursak, klasik teorilerden kavramsal olarak farklıdır. Oyunun çocukların psikolojik gelişimine nasıl fayda sağladığıyla ilgilenirler. Özellikle beş yaş altı ortamlarda, oyunun müfredatın merkezinde yer aldığını ve çeşitli alanlarda çocukların gelişimini beslemek için bir araç olarak kullanıldığını gördüğümüz erken çocukluk programlarını etkilemeye devam ettiler. Gelişimin duygusal alanına odaklanan Anna ve Sigmund Freud (S. Freud 1959, A. Freud (1968) ve Erikson (1963) gibi psikanalitik teorisyenler oyuna katarsis açısından baktılar. Psikanalitik bakış açıları, oyunun, çocukların günlük yaşamlarında kontrol sahibi olmadıkları durumlarla ilgili olumsuz duyguları ifade etmelerine izin vermedeki değerini açıklar. Bunlar travmatik deneyimleri ve çatışmaları içerir” (Verenikina ve diğerleri, 2003).

II- Çağdaş oyun kuramları

A. Psikanalitik kuramlar

S. Freud - Kişilik gelişimi kuramı

E. Erikson – Psiko-sosyal gelişim kuramı

B. Bilişsel kuramlar

Berlyne - İçten uyarılma kuramı

Vygotsky - Sosyo- kültürel gelişim kuramı

Albert Bandura - Sosyal öğrenme kuramı

Kohlberg - Bilişsel ahlak gelişim kuramı

Jean Piaget - Yapı - inşa kuramı (Konstrüktivism)

Bowlby - Bağlanma kuramı ve oyun

Premack - Woodruff - Zihin kuramı (Sevinç, 2009 : 57)

Tablo 2.2. Oyunun katkı sağladığı gelişim alanı ve kazanımlarına ilişkin tablo (Sevinç, 2009:83)

| Kuramlar | Öncüsü | Açıklama | Kazanımlar |
|-------------------------|---------------------|---|----------------------|
| Fazla Enerji | H. Spencer | Bedenin doğal enerji fazlasını dışa vurma | Fiziksel |
| Rahatlama ve yenilenme | M. Lazarus | Beden kendini yenilerken sıkıntı veren durumdan kurtulma ve rahatlama | Fiziksel |
| Rekapütülasyon | G.S. Hall | Türe özgü yaşam deneyimlerini tekrarlama | Fiziksel |
| Yetişkinliğe hazırlık | K. Groos | Yetişkin yaşamına hazırlık olarak görülen becerilerin ve bilginin kazanımı | Fiziksel Zihinsel |
| Kişilik gelişimi | S. Freud | Yasak dürtülerin kabul edilebilir şekilde ifadesi ve yaşantılar üzerinde kontrol sağlanarak kaygı düzeyini aza indirmek | Duygusal |
| Psikososyal gelişim | E. Erikson | Çevreyle etkileşim sonucunda kazanılan becerilerle iç ve dış ilişkilerin çözümlenmesi | Duygusal Sosyal |
| Bilişsel gelişim | J. Piaget | Genel bilişsel gelişim sürecinde uyum sağlayıcı mekanizma | Zihinsel Sosyal |
| Sosyal öğrenme | A. Bandura | Gözlemleyerek öğrenme, sadece taklit davranış olmayıp, olayların bilişsel olarak içselleştirilmesi ile bilgi kazanma | Bilişsel Sosyal |
| Bilişsel ahlak gelişimi | L. Kohlberg | Çocuğun zihinsel gelişimine paralel olarak ahlak kavramlarının gelişimi | Bilişsel Sosyal |
| Uyarılma | E. Berlyne | Belirsizlik ve sıkıntı durumunu gidererek, organizmayı en üst uyarılma düzeyinde tutma | Duygusal Fiziksel |
| Sosyo-kültürel gelişim | L. Vygotsky | Durumsal etkilerden ve sınırlılıklardan ayrı olarak gerçekleri yapılandırma | Zihinsel Sosyal |
| Bağlanma | J. Bowlby | Güvenle bağlanmak | Duygusal |
| Zihin kuramı | Premack ve Woodruff | Sosyal etkileşimde başkalarının duygularını, isteklerini, niyetlerini dikkate alma ve anlama | Zihinsel Sosyal |

(Sevinç, 2009:83)

Bahsi geçen kuramlar, farklı gelişim alanlarına olumlu etkileri ile oyun kavramını açıklamaya çalışmışlardır.

Bilişsel kuramların oyun hakkındaki fikir dünyasına katkı sağlayan iki temel kuramcının görüşleri doğrultusunda çocuk-oyun ilişkisi hakkında temel fikirleri edinebilmekteyiz. Piaget, çocuğun küçük bir bilim insanı gibi kendi gelişiminde oynadığı aktif role değinir. Piaget için oyun oynama, dil, resim çizme ve taklit etme gibi sembolik bir davranıştır. Vygotsky ise çocuğun gelişiminde yetişkinin oynadığı aracı rolün önemine vurgu yapmıştır. Piaget'ye göre, gelişim öğrenmeden önce gelirken, Vygotsky'ye göre ise önce öğrenme sonra gelişim gerçekleşir. Vygotsky, oyunun normal gelişimdeki dil, biliş duyuğu, sosyal ilişkiler gibi alanların katkısına değinmiştir. (Önder, 2020;30)

Florey (2021), oyun hakkında bildiklerimizin felsefe, psikoloji, eğitim, sosyoloji, tıp ve antropoloji gibi alanlardan türeyen bilişsel, kişilik ve oyun teorileri ile gerçekleştiğini

söyler. Oyun, bir alanda gelişmemizi kolaylaştırabileceği gibi bu alanlardaki gelişmişlik düzeyini de yansıtan bir olgudur. Florey, biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel bir çerçevede incelemek mümkün olsa da oyunu tanımlamanın, tarif etmenin ve sınıflandırmanın zorluğunu ifade eder. “Oyun kadar sıradışı bir davranış takımını incelemeye çalıştığımızda kendimizi yüzyıllardır süregelen bir insan davranışını anlama çabasıyla karşı karşıya buluyoruz” (Slobin, 1964, Akt. Florey 2021; 60).

Bilişsel-gelişimsel kuramlar, oyunu bilişsel bir süreç ve gönüllü olarak yapılan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Oyun; problem çözme, yaratıcı düşünme yoluyla bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır. Oyunda yeni ve esnek düşünceler gelişir, uyum sağlama ve problem çözme artar. Oyun oynarken çocuklar yeni davranış örneklerini deneyebilirler. Oyun oynama bir rol deneyimi sağlar. Çocuklar oyunda yönergeleri değiştirebilir, yeniden düzenleyebilirler.(Hirsh 2004; Johnson ve diğerleri 1987;Seefeldt ve Barbour 1994; Smidt 2006; Stagnitti 2004; Akt. Aksoy ve Çiftçi, 2020 :29)

Çocukların yetişkinlerin birebir kopyaları olmadığını, kendilerine has düşünme ve anlama becerileri geliştirmiş bireyler olduğunu kabul eden bilişsel yaklaşım, çocukların bilgiyi pasif olarak almadığını, bilgiyi edinme sürecinde kendi bilgilerini yapılandırdığını savunur. Oyun çocuk ilişkisini de bu fikirler ile bütünleştirilmiş bir şekilde ele alarak; bireyin kendisini ve çevresini anlama/yorumlama ve öğrenme eylemlerinde, nesnelere kurduğu ilişki ve zihinsel süreçler üzerinden açıklar.

Bu gelişim alanı Piaget ve Vygotsky başta olmak üzere çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan yaklaşarak, ancak belirgin benzerlikler taşıy biçimde ele alınmış ve karakteristik özellikleri tanımlanmıştır. Öğrenme ve gelişim üzerine öncü nitelikte fikirler üretip ve çalışmalar yapmış olan bu Piaget ve Vygotsky, teorileri ve oyun hakkındaki görüşleri kapsamında incelenecektir.

Piaget, öğrenme ve çocuğun algısal boyutları çerçevesinde ele aldığı oyunu, gelişim dönemlerine göre sınıflandırmış, kendi teorisine göre oyunun fonksiyonlarını açıklamıştır. Vygotsky yakınsal gelişim alanı teorisi ile beraber, çocuk yetişkin ilişkisinin öğrenme açısından kritik önemine değinen fikirler ileri sürmüştür. Piaget ve Vygotsky'nin fikirleri ebeveyn katılımı, oyun ve hareket temelli müzik eğitimini konu alan bu araştırmaya kaynak olabilecek niteliktedir.

2.3.1. Jean piaget ve bilişsel oyun kuramı

Çocukluğa ait hayali, hoş, kişisel kurgu dünyasının hayaller yoluyla içselleştirildiğini söyleyen Pulaski (2021), Piaget'in çocuğun hayal dünyasının entelektüel ilgilerin oluşmasına katkı sağladığını düşündüğünü aktarır. Piaget'e göre yaratıcı hayal gücü büyüdükçe azalmayıp, zaman içerisinde zekayla tekrar entegre edilip onunla orantılı bir şekilde genişlemektedir. (Pulaski, 2021; 27)

Aksoy ve Çiftçi (2020) "Bilişsel gelişim kuramı, oyunun çocukların zihinsel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında bir yansıtıcı olarak görev yaptığını, çocuğun büyüme ve gelişme sürecinde farklı yönlerini vurgulamaya odaklandığını ve Piaget'in bu alandaki en önemli kuramcı olduğunu ifade eder.

"Piaget için oyun; gelişimsel bir süreç olup, bu süreç içerisinde yer alan bütün oyunları kapsar. Piaget, kuramında çocuğun bilişsel gelişiminin oyuna yansıdığı ve gelişimin özümleme ve uyum sağlama süreci ile kazanıldığı görüşündedir. Piaget, çocuğun oyun esnasında yaptığının, henüz tecrübe etmediği yeni olaylara uyum sağlamaya çalışmaktan çok, daha önce yaşadığı ve özümleme yoluyla öğrendiği bilgilerle denge kurarak bütünleşmeye çalışmak olduğuna inanır. Bu denge sürekli değişir ve bu da oyunun neden statik bir durum değil de dinamik bir süreç olduğunu açıklar" (Aksoy ve Çiftçi, 2020: 29).

"Piaget oyunu çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder. Çocuk bu unsurları oyun yoluyla kontrol eder. Bunu yaparken bildiği mevcut şemalarını kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu denge her zaman değişime açık olduğundan serbest oyunda sonuç değil süreç önemlidir. Piaget bu oyunların hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini öne sürer. Piaget oyun gelişimi ile zihinsel gelişim arasında paralel bir ilişki olduğunu savunur. Özümleme ve uyumsama davranışları genellikle aynı anda harekete geçer. Bazen biri ağır basar. Bu durumda öğrenme isteği ve merakı baskın olduğundan oyun olgusu ortaya çıkar. Bu durum yeni kazanılan bilgilerin mevcut şemalar dahilinde özümlemesini gerektirir. Bu aşamada çocuk dış gerçeği kendi perspektifi çerçevesinde algılar ve düşünce yapısında bir değişiklik yapma gereksinimi duymaz. Uyumsama davranışını gerektiren durumlarda ise oyun taklit gerektirir. Çocuk bu durumda değişiklik yapma ihtiyacını hisseder. Bu davranış özümlemlenip oyun olgusunu başlatana kadar tekrarlanır" (Sevinç,2009: 71).

“Piaget bilişsel gelişim kuramında çocukların oyun materyallerini kullanmalarına göre oyunun üç farklı aşamada geliştiğinden söz eder. Piaget’e göre bu aşamalar sırası ile: Duyu-motor (0-2 yaş) dönemde görülen uygulamalı oyun, işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) sembolik oyun (hayali -miş gibi oyun) ve somut işlem döneminde kurallı oyunlardır”(Read ve Patterson 1980; Smith, Cowie ve Blades 2003; Akt. Aksoy ve Çiftçi, 2020 :36).

Piaget, oyunla ilgili olarak sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi irdelerek farklılık yaratmıştır. Piaget’ye göre oyunun çocuğun zihin gelişimine katkısı akomodasyon ve asimilasyon süreçleri vasıtasıyla gerçekleşir. Oyun sırasında çocuğun bir düşünceyi, kavramı alıp daha önce bildiği ve anlamış olduğu bilgiye uydurmaya çabalaması olarak tanımlanabilen asimülasyon süreci oyun sırasında önemli bir işlev görür. Çocukta sembolik oyunun başlaması ve soyut düşünme yetisinin gelişmesiyle birlikte, çocuğun sembolik davranış gelişiminin öncüllerini görmek mümkündür. Piaget’ye göre oyunun sembolik yapısının önemi, daha sonraları deneyimleyeceği yazmak ve kurallı dans gibi sembolik etkinliklerin hazırlayıcıları olması açısından öne çıkmaktadır. Başka bir deyişle çocuğun okuma yazma gibi sembolik yeteneklerinin gelişebilmesi, oyun sırasındaki sembolleştirme çabalarının başarısına bağlıdır. (Önder, 2020: 31)

Çocuğun oyuna ait davranışlarının zaman içinde bilişsel ve fiziksel gelişimine paralel olarak değişikliğe uğradığı görülmektedir.

“Uygulamalı oyun aşamasında, duyu motor dönemde bebek kazandığı yeni motor becerileri uygular. Bu aşama, bebeğin ebeveyni taklit etmesi ve bebeğin hareketlerini tekrarlaması ile başlar. Her ikisi de bu durumdan keyif alır. Zamanla oyunun devamı oluşturulur. Bu devamlılık bebeğin kendi kendine yeni keşifler başlatmasına katkıda bulunur”(Aksoy ve Çiftçi, 2020 :36).

Motor becerilerin gözlemlenebildiği bu dönemde taklit eğlence, haz ve yeni keşiflere olanak sağladığı dikkat çekmektedir. Taklidin müziği öğrenme, öğretme, yapma, yaratma basamaklarında ki önemi Orff-Schulwerk ile ilgili bölümde anlatılmıştır. (bkz. 2.4.1. Orff-schulwerk / Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi)

Sevinç(2009) bazı işlevsel davranışların yer aldığı bağlam dışı alıştırmanın tekrarlarının gerçekleştiği 0-18 aylık bu dönemi pratik alıştırma aşaması olarak adlandırmıştır. “Yaşamın ilk 18 ayında süregelen bu aşamada uzanma, yakalama, vurma, nesnelere atma gibi davranışlardan alınan hazdır. Bu davranışlar tekrarlanırken bebek eğlenir. Bu aşamada

uyumsama gerekmediğinden Piaget bunu oyunun ta kendisi olarak kabul eder” (Sevinç, 2009:74).

Piaget’ e göre şemaların, yeni bilgileri yorumlayıp organize edebilmemize yarayan zihinsel modeller olduğunu, uyumsama ile karşılaştığımız yeni durumlar, kavramlar karşısında şemalarımızı değiştirdiğimizi hatırlayacak olursak; bahsi geçen ve uyumsama gerekmeyen bu davranışların güdüsel olduğu fikri ön plana çıkmaktadır.

Uzanma, yakalama, vurma, nesnelere atma gibi hareket devinim içeren bu davranışların sonuç sebep düşünmeden, güdüsel, anlık, spontan ve tekrar eder biçimde meydana gelmesi eyleme yönelik hıza işaret etmektedir. Piaget’in bu davranışları oyunun ta kendisi olarak tanımladığı gibi Orff-Schulwerk de doğuştan gelen dürtüyü bir araç olarak kullanır.

Kotzian (2018) Orff-Schulwerk’ in her türlü müzikal anlatım için çocukların ve yetişkinlerin hareket içgüdüsünü ortaya çıkarmaya çalışmasını hareket etme güdüsü ve bedensellik kavramları başlığı altında açıklar. Orff yaklaşımının mimarları Carl Orff ve Dorothee Günther amatör müzik eğitiminin doğuştan gelen oyun içgüdüsüne dayandırılabilirliği konusunda hemfikirlidir.

“Aslında çocukların pratik hayatta işlevselliği olmayan bu tür hareketlere ihtiyaçları yoktur, ancak yine de bunları kendiliğinden ve elementer bir biçimde yapmaya heveslidirler. Onları bu tür hareketleri yapmaya neyin ittiğini bilinçli bir biçimde açıklayamazlar da bu hareketleri daima heyecan verici ve eğlenceli bulurlar. Hareket onlar için varoluşlarını, kişiliklerini ve duygularını ifade etmenin en doğal yoludur. Orff-Schulwerk bu doğal dürtüden yola çıkarak, bilinçli bir biçimde yapılandırılmış pedagojik bir destek ve cesaretlendirme ile, mümkün olduğu kadar erken bir yaşta çocukların kendilerini sanatsal ve estetik açıdan çok yönlü bir biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlamaya çalışır”(Günther 1962, Günther 1932; Keetman 1977; Haselbach yay. haz. 2011; Akt. Kotzian, 2018: 80).

Sevinç (2009) duyu devinimsel gelişim evresinin, 0-18 aydan sonraki çocuk davranışlarında gözlenebilen değişim ve gelişimi, şemalar çerçevesinde açıklar. Çocuğun yerde yuvarladığı tahta makarayı arabayı benzetmesi, bir ipi yılanı benzetmesi vb. yönelimlerin tesadüfen keşfedilen yeni şemalarla var olan şemaların bileşimi olarak açıklandığını belirtir. Özellikle yapı-inşa oyunlarında hamur, blok, lego gibi nesnelere köprü,

tünel, kule yapmak için kullanılarak hareket, sözcük veya nesnelere amaçlı şekilde birleştirilmesinin, amaçlı şema bileşenleri olarak adlandırıldığını ifade eder.

Piaget, işlem öncesi döneme denk gelen (2-7 yaş) sembolik oyun aşamasında, hayali ve -miş gibi oyunların ağırlık kazanmıştır. Çocuğun kendisini, başkalarını veya nesnelere bir başkası yerine koyabildiği davranış örnekleri sergilenir.

“Çocuklar gerçeği geçici olarak durdurur ve bir nesneyi bir diğerinin yerine koyar. Örneğin; domino pullarını simgesel olarak para yerine kullanır veya oyuncak bir bebek kardeşi yerine geçer, onu besler gereksinimlerini karşılar. Ayrıca sembolik oyunda çocuklar bir diğer kişinin rolüne girerek, kendi gerçeğini oluşturur. Çocuk taklit ederken yaptıklarını ayırt eder, bütünleştirir ve anlama yetisini genişletir. Oyununda -miş gibi yapar, hayal kurar ve keşfeder” (Aksoy ve Çiftçi, 2020: 36).

Çocuğun bu dönemde elde ettiği taklide ilgi, yetenek ve bu sayede kurduğu bilişsel şemaların, müziğe dahil olma becerisini nasıl etkileyebildiği sorusu akla gelmektedir. Müziğe dahil olmayı, müziği çalma, söyleme, dinleme, dans etme, kurgulama, yaratma açılarından ele aldığımızda, bu araştırmanın eğitim yaklaşımı olarak benimsenen Orff-Schulwerk için önemli etkileşim unsurları karşımıza çıkmaktadır.

Sevinç (2009), sembolik oyun aşamasını 2-4 ve 4-7 yaş evreleri olarak iki başlıkta incelemiştir. 2-4 yaşta çocuğun çevresinde yaşanan olayları o kişilerin kimliğine bürünerek temsil edebildiğini belirtir. Çocuğun annesinin konuşma tarzını özümlemesi, doktorun davranışlarını, sözlerini özümleyip, oyununa yansıtması, bir nesneyi başka bir nesne için kullanması gibi davranış örnekleri bu yaş aralığında görülebilmektedir.

2-4 yaşlarda görülen sembolik oyunları farklı türlerde incelemek mümkündür.(Rogers ve Sawyers 1992; akt. Sevinç, 2009: 75)

“1-Çocuklar kendileri için özümledikleri şemaları başkalarında kullanırlar. Örnek yemek şemasını bebeğine mama vermekle uygular.

2-Başkalarında gördükleri davranış şemalarını taklit yoluyla uygularlar. Örnek telefon kullanıyor gibi yapma

3-Bir nesneyi veya kendi bedenlerini bir başka nesne yerine kullanma. örnek sopayı, at yerine kullanma veya at gibi dörtmala koşma” (Sevinç, 2009: 75).

Çocuklar oyun sayesinde olumlu davranış ve beceri kazanabildiği gibi ruh sağlıkları ve duygusal gelişimleri açısından da dengeleyici işlev gören bileşimlere başvururlar. Sevinç (2009) oyunlarda görülen dört tür sembolik bileşimi şöyle açıklar;

Basit bileşimler: Çocuklar gerçeği tamamıyla değiştirdikleri veya hayali kişileri kattıkları oyunlar oluştururlar.

Telafi edici bileşimler: Çocuklar gerçeği, olmayan veya yasak davranışları içine alacak şekilde değiştirerek oyunlarını kurarlar. Örneğin, kardeş isteğinden kaynaklanan hayali bir kardeş yaratılması.

Dengeleyici bileşimler: Duygu yüklü olaylar korku, şiddet, elem gibi unsurlardan ayrıştırılarak, arzu edilecek şekilde değiştirilir. Hoş olmayan durumlar, kabul edilebilir bağlam içinde tekrardan canlandırılır. Örneğin; geçirilmiş bir kaza, oyunda çok da hafifletilerek canlandırılır.

Geleceğe dönük olaylar bileşimi: Hayali kişi kurallara karşı gelir ve cezalandırılır.

“Bu dört tür bileşimle çocukların duygusal sağlığı ve gelişimi rol alma yoluyla, nesne veya öznenin yer değiştirilmesiyle, istenmeyen, acı ve kaygı veren duyguların olumsuz etkileri tekrar yoluyla azaltılarak dengelenir”(Sevinç, 2009:75).

Sevinç (2009), sembolik oyunların 4-6 yaş döneminde sosyal nitelik kazandığını ve gerçeğe uygun ayrıntılara dikkat edildiğini ifade eder. Oyunda bu bağlamsal ayrıntılara önem kazanır. Bu yaş döneminde oynanan dramatik oyunlar gerçeğe uygun olarak planlanır. Piaget bu oyunların üç özelliği olduğunu belirtir:

“1- Düzenlilik: her şeyi yerli yerinde olması istenir.

2-Gerçeğin tam taklidi: yolcu önündeki kişiler otobüs olarak kabul edilen nesneye bilet vererek ve sırayla binmelidirler.

3- Farklı ve birbirlerini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme: oyunda kimlerin hangi rolü alacağı önceden belirlenir ve birlikte bir konu temsil edilir. Örneğin, evcilik oyununda anne, baba, çocuk, kardeş, büyükanne vb. Hastanecilik oyununda doktor, hemşire, hasta, ambulans şoförü vb.” (Sevinç, 2009:76).

Somut işlemler evresine karşılık gelen kurallı oyun aşamasında ise çocuğun daha önceki yaşlarda edindiği beceriler, kazandığı davranışlar, geliştirdiği repertuvar, yeni şemalar ve içinde bulunduğu zihinsel gelişim döneminin özelliklerine uygun bir halde şekillenir.

“Çocuklar bu tür oyunlardan zevk alır, bu oyunlara gerçek katılım 6-8 yaşlar arasındadır. Oyun gerçek dünyanın kurallarına bağlı hale gelir. Çocuklar kuralları oluşturmayı, bunları izlemeyi ve oyunlarda uzlaşmaya varmayı öğrenir” (Brewer 2001; Hendrick ve Weissman2006; Read ve Patterson 1980; Seefeldt ve Barbour 1994; akt. Aksoy ve Çiftçi, 2020: 37).

“Sembolik oyunda azalma görülür. Devam etmekte olan dramatik oyun ise kurallarla doludur. Roller daha eşgüdüm kazanmış ve genişletilmiştir. Gerçekçi ayrıntılara dikkat edilir. Bu dönemde duyuşal-devinimsel bileşenler (seksek, top oyunları, halka oyunları) ile zihinsel bileşenler (satranç, kart oyunları) bir arada görülür” (Sevinç, 2009:76).

Kişi zeka eylemi ile, dışsal gerçekliğin gerekliliğine uyum sağlarken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise tersine, özümlemenin uymaya üstünlüğüyle belirlenmektedir, kişi olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel yapılarının içine almaktadır (Nicolopoulou, 2004).

2.3.2. Lev Vygotsky ve sosyo-kültürel oyun kuramı

“Öğretmene düşen görev, çocuğa anlam ifade eden bir temelden başlayarak, daha çok anlam ifade etmeye yardımcı olacak yansıtıcı ve kavramsal becerileri öğretmektir. Oyun oynama bilgeliğine saygı göstererek, çocuğun içindeki çocuğa hitap edebiliriz. Sezgisel anlayışı bilinç düzeyine çıkarıp bağlayan ilkeleri açığa çıkarmak suretiyle de çocuğun içindeki yetişkine hitap ediyoruz” (Goodkin, 2004: 12).

Goodkin bu sözleriyle çocuğun gelişiminde yetişkinin rolüne de dikkat çekmektedir. Öğretmen, ebeveyn, büyük kardeş vb. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisi çerçevesinde çocuğun gelişimine katkı sunan figürlerdir.

“Bilişsel gelişim kuramının sosyal ve kültürel öğelere yer vermemesi, çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan ilişkilerinin katkılarına değinmemesi; kuramın Vygotsky tarafından yorumlanıp geliştirilmesine neden olmuştur. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminin ancak kültürleri ve başkalarıyla etkileşimleri bağlamında düzgün bir şekilde anlaşılabilceğini vurgular” (Barışeri Ahmethan, 2021: 367).

“Çocuk gelişiminde oyunun önemli rolü olduğuna inanan Vygotsky (1966) bilişsel ve dil gelişimi kuramında oyunun nasıl oluştuğu ve gelişimi ile oyunun çocukların en etkili etkinliği olup olmadığı konusunda iki temel noktaya odaklanmıştır (Frost ve diğerleri 2008). Vygotsky’ye göre oyun, çocuğun daha ileri düzeyde düşünebilmesine fırsat sağlar. Vygotsky, çocuğun düşünce ve fikirlerinin gelişiminde çevresindeki yetişkinlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocuğun performans düzeyinden potansiyel düzeyine geçişini “yakınsal gelişim” olarak tanımladığı alanın yardımcı olduğunu belirtmiştir. Vygotsky, yakınsal gelişim alanının oyun yoluyla yaratıldığını ve çocuğun mümkün olan en yüksek bilişsel seviyesini bu alanda kullandığına inanmıştır (Frost ve diğerleri 2008; Smidt 2006). Vygotsky oyunun bilişsel gelişimde, diğer gelişim alanlarına göre daha fazla rol oynadığına inanmıştır”(Aksoy ve Çiftçi, 2020 :30).

“Vygotsky’nin bilişsel kuramına göre bireyin çevre ile olan ilişkisi bireyin doğruların çevre tarafından etkilenmesi ile başlamakta ve birey tarafından dolaylı olarak çevreyi kontrol altına alması ile bir değişim göstermektedir. Yine Vygotsky’ye göre oyun, bu bilişsel mekanizmanın işlemesine en uygun ortamı sağlar. Oyun, çocuğun hayali bir çözüm yaratması olarak tanımlanabilir. Oysa oyun, bilişsel faktörlerden değil duygusal ve sosyal baskılar sonucu ortaya çıkar. Freud gibi Vygotsky de “oyun bireyin unutulmayan arzu ve isteklerden ve sosyal çevre tarafından karşılanamayan durumların yarattıkları gerginlikten doğar” demektedir. Vygotsky bu gerilimden kurtulmak için çocuğun “gerçekleşemeyen arzularını yerine getirmek için hayali, sanki öyleymiş gibi bir dünya içine girdiğini” söylemektedir”(Vygotsky 1967; Akt. Sevinç 2009:67).

Çocuğun hayal niteliğindeki faaliyetlerine yetişkinin katılması, çocuğa oyunun geçerli ve anlamlı olduğu güvencini verir. Çocuk için bu durum oyunda çabalamaya devam edip ustalaşması için bir yetişkin onayı kabul edilebilir. Yetişkinlerin çocukla beraber oyununa katılması, çocukça ve bazı becerilerden yoksun, kısmen yetersiz durum ve canlandırmaları paylaşması, teşvik etmesi, oyunun sembolik ve analogik önemine ilgi göstermesi dilden daha etkili iletişim kurulmasını sağlar. Yetişkin çocukla herhangi bir hikayeyi okuyup anlattığında, bir fanteziyi paylaştığında, zorluk ve tehlikelerle karşısında çocuğu güvence altına aldığı ve koruduğunda bu iletişim yetişkin katılımı ile güçlenir. (Frank,2021;52)

Vygotsky’ye göre oyun, potansiyel gelişim alanı yaratması açısından bir gelişimin kaynağıdır. Oyunda çocuk daima yaşının ilerisinde davranır. Çocuğun oyun yoluyla gelişimini Vygotsky şu üç bileşen üzerinden açıklar. Oyun sırasında çocuklar hayali bir

durum yaratır, roller üstlenip bunları oynar ve roller tarafından belirlenen kuralları takip ederler. (Bayındır ve Adagideli, 2020;97)

Oyunun, çocuğun tüm alanlardaki gelişimini destekleyen en önemli etkinliği olduğunu düşünen Vygotsky, sembolik hareketler ve nesnelere zihinsel sembollerinin, oyunun temel özellikleri olduğunu ileri sürmüştür. Çocuğun oyun sırasında gerçekleştirdiği temsil etme deneyimleri, insan davranışının önemli yönü olan soyut düşünme yeteneğini geliştirmeye imkan sağlar. Vygotsky sosyal ve kültürel etmenlerin oyun gelişiminde önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Ona göre rol oynama, sosyal ve kültürel çerçeve içinde belirir. Çocuk içinde yaşadığı toplumu, sosyal yaşamı ve kurallarını oynarken daha derinlemesine anlayabilir. (Önder, 2020;31)

“Vygotsky’ye göre oyun keşiftir ve yeni bir oluşumdur. Oyun başka türlü çözümlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur. Bu mekanizmada çocuk, oyunda gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı unsurları, özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Oyunda önemli ve farklı olan unsur, çocuğun özgür iradesiyle önceki yaşantılarından edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışları üretip böylece olumsuz dürtülerinden arınmaktır. Bu yükleme ve boşalma, oyunda haz olarak ortaya çıkan unsurdur. Oyun gerilimle başlayıp, bunu kontrol etme mekanizmaları sonucu isteklerin gerçekleşmesi ile mutluluk veren bir duygu ile yer değiştirir. Bu nedenle Vygotsky, oyunu yüksek derecede güdümlü bir davranış oluşumu olarak kabul eder”(Vygotsky 1978; Akt. Sevinç 2009:67).

2.3.3. Müziksel elementlerin oyunlaştırılması yoluyla müzik eğitimi; hareket ve dilin müzik üretme ve oyun aracı olarak kullanılması

AKOHTME nin hem uygulama hem de kavramsal çerçevesinde ana yapıyı oluşturan oyun ve müziğin ayrılmaz ilişkisini anlayabilmek için onları doğuran süreçleri, içsel dinamiklerini, yaşantılarındaki benzerlikleri incelemek yerinde olacaktır.

“Sadece çocuklarla oynayabilen bir kimse onlara bir şey öğretebilecek durumdadır. Çocukları eğitebilmek için sizin kendinizin de çocuk gibi olması ilk şarttır. Ancak bu, çocuğun hemen anlayacağı ve derinden nefret edeceği biçimde rol yapılan bir çocuksuluk, küçümseyici bir gevezelik içermez. Bu, çocuğun kendi yaşamı tarafından kavranması gibi; çocuğun da sizi bütünüyle ve safca kavramasına izin vermek, çocuğa gerçekten kendimize denkmiş gibi davranmak, yani bir yetişkine gösterilen aynı çekilmeyi, duyarlılığı ve güveni göstermek anlamına gelir” (Key, 1905; Akt. Kalyoncu, 2021: 19).

“Hargreaves vd. (2003) Oyun halindeki küçük bir çocuğun oyun arkadaşıyla veya ebeveynle beraber kurguladığı hayal gücü ve sergilediği yaratıcı etkinliklerin, bilgi ve deneyimle birlikte bir çok yetiler kazandırdığını ve bu süreçte çocuğun olaylara anlamlandırıp dönüştürdüğünü belirtirler” (Akt. Barışeri Ahmethan, 2021: 369).

“Mış gibi yapmanın en ayırt edici özelliği temsili bir etkinlik olmasıdır”(Erikson, 1972; Piaget, 1949/1962; Vygotsky, 1978; akt. Göncü 2019; 88). Çocukların -mış gibi yaptıklarında, diğer varlığın anlamını temsil adına kullandığı fiziksel veya psikolojik yollar yeni sözcük ve hareketler kullanmaya teşvik eder. Örneğin, bir çocuk kendisini anne ilan ettiğinde, anne rolünü temsil eden sözcük ve hareketleri kullanır” (Göncü, 2019; 88).

Dağarcığına eklediği bu yeni sözcük ve hareketler müzik ve müzikal içerikli oyunlarda kullanabileceği ritmik yapılar olarak kullanılabilir. Okul öncesi eğitimi şarkı öğretiminde şarkıda geçen kelimelere uyan bedensel hareketlerin çocuklar tarafından sevilerek betimlenmesi sıklıkla gözlenen bir durumdur. Göncü'nün anne rolü üzerinden verdiği örnek, kız çocuklarının “Küçük Ayşe” şarkısına yaptığı hareket eşliği ile desteklenebilir. 9/8 lik ritmik yapıya sahip bu şarkıdaki söz ve hareketlerin tartımsal yapısı, anlam içeriği ile beraber bütünlük oluşturmaktadır.

Uyumlu bir sözcük hareket birlikteliğini mümkün kılan bu eğilim hangi sebeplerden dolayı kaynaklanmaktadır? Evans (2020) dilin zihindeki cisimleşme etkisinin gözlemlenebilir bir davranış olarak ortaya çıkabileceğini ifade eder. Dili kullanma ya da anlama sırasında kişi, duyu-motor diline karşılık gelen duyu-motor etkinliği ile bir biçimde meşgul olabilir. Sanki dil o dili konuşanları belirli eylemlere hazır hale getirir gibidir. Dart oyununda ok atmakla ilgili bir şey okuduğumuzda, elin kavrayışını ok atmaya hazır hale getiren kas sistemlerinin etkinleşmesi örneğini kullanan Evans, dili kullandığımızda ya da işittiğimizde, göz ve el hareketlerinin, betimlenen duyu-motor etkinliği ile tutarlılık sergilediğini belirtir. Dilde betimlenen olaylara vekâlet edecek deneyimler hakkında Psiko-dilbilimci Rolf Zwaan bu durumu, dil kullanan kişilerin bu deneyimleri tamamen içselleştirmesi bağlamında anlatmaktadır. Şunu savunur: “Dil, onu anlayacak kişinin, betimlenen durumu deneyim sonucunda (algı artı eylem) taklit etmesini sağlayan bir ipucu kümesidir.” (akt. Evans) Kavramların cisimleşmesi anlamına gelen bu durum “Dil” in bedene bağlı hallerin temsillerine doğrudan erişim sağladığı takdirde mümkün olmaktadır. Dil kullanan kişinin cisimleşmiş halleri tamamen içselleştirdiğini gösteren davranışsal kanıtlara psikoloji laboratuvarlarında ulaşıldığını aktaran Evans konu ile ilgili deneyi şu şekilde aktarır;

“Bir deneyde, deneklere “Çekmeceyi kapattı” gibi eylem bildiren cümlelerin anlamlı olup olmadığı soruldu. Denekler karar verdiklerinde önlerinde yan yana duran iki düğmeden birine basıyorlardı. Cümlenin anlamlı olduğunu belirten düğme deneğe daha yakın duruyordu; dolayısı ile ellerini bedenlerine doğru hareket ettirmeleri gerekiyordu. Bu hareket, çekmeceyi açmak için gereken motor kontrolü ile aynı doğrultudadır. Hareketin yönü cümlede tasvir edilen yöne uyduğunda, denekler cümlenin doğru olup olmadığına karar verdikten sonra daha hızlı tepki veriyordu. Bu bulgu uygun bir cümle okunduğunda bedensel motor hareketlerin otomatik olarak etkinleştiği görüşünü destekliyor. Fakat düğmeye basmak için gerekli eylem cümlenin tasvir ettiği eyleme ters düştüğünde, tepki daha yavaş veriliyordu. Bu sonuç, cümlede betimlenen eylemlere ters düşen motor hareketlerin betimlenen eylemlere dair anlayışımızla çatıştığını gösteriyor. Can alıcı nokta burasıdır: Bu ancak dili anlamının dilin betimlediği cisimleşmiş deneyim türlerini etkinleştirilmesi durumunda geçerlidir; bu örnekte çekmece açmaya ya da kapama yarayan kas gruplarının fiilen etkinleşmesi söz konusu” (Evans, 2020; 225).

Donald (1997), dilsel ve bedensel becerileri insanın bilişsel gelişiminde temel noktalar olarak belirlese de, bedensel evrimin dilsel evrimden önce yaşandığını belirtmiştir. İnsanın doğaya uyum sağlayabilmesi için öncelikle dile ait olmayan yetilerini geliştirdiğini ifade eder. Donald, insanın en temel düşünme yeteneği olarak gördüğü “taklit”i bedensel hareketlerin kontrolü olarak tanımlar. Bedenin, çevreden algılanan olayları harekete çevirmesi yani taklide dayalı hareketler, bedenin bir iletişim aracı olarak kullanıldığının göstergesi sayılabilir. Taklit yeteneği bedensel hareketlerin sistemli bir şekilde depolayan ve yeniden canlandırabilme özelliğine sahip bir bellek sistemi üzerine kurulmuştur. İnsanın bedensel taklit yeteneğinin en bariz görüldüğü alan ise insanın ritme karşı eğilimidir. İnsanlar ritme kayıtsız kalamaz direnç gösteremezler. Özellikle çocukların bile, çalınan bir ritmi keyifli bir halde tekrar edip yeniden biçimlendirmeleri, ritmi bedenlerinde duyumsadıkları rahatlıkla gözlenebilir. İşitilen ritmin kas-iskelet sisteminde harekete dönüştürülebilmesi ortaya somut hareket modelleri koyar. Bedende duyumsanan ritmin ve hareket dinamiğinin parmak, ayak, baş, dil / ses gibi vücudun farklı kısımlarına iletilebilmesi ritmin taklit yoluyla somutlaştırılıp tekrar iletimini mümkün kılar (Donald, 1997; Akt. Özmenteş, 2007: 631).

Geçtan’ın (2021) dans/dramanın (hareket/oyun) kökeni ve sağaltıcı işlevleri hakkında dikkate alacağımız görüş ve tespitleri dans/dramanın eğlence ve şifa alanlarında nasıl ve neden kullanılageldiği hakkında bizi bilgi sahibi yapacaktır. Bu bilgiler ışığında edindiğimiz

fikir, dans/dramanın (hareket/oyun) eğitim alanında kullanımı ile ilgili bir bakış açısı kazanmamıza yardımcı olabilir.

“..... insan ritmden zevk almayı keşfetmiş ve çeşitli hayvanların seslerini ve hareketlerini şarkı ve dansa dönüştürmüştü. Gerçekten de hiçbir sanat dalı, yaban insanın karakteristiklerini ve kendini ifade edişini dansta olduğu kadar gerçekleştirmemiştir” (Geçtan, 2021: 115).

Çalgılı müzik ve dramanın kaynağının dans olduğu düşüncesini aktaran Geçtan, yaban insanın dansı basit ve karmaşık şekillere dönüştürerek, şarkı ve drama ile bütünleşerek hayatın her alanında kullandığını belirtmiştir. Geçtan’a göre yaban insan müzik, şarkı ve mimik ağırlıklı ilkel dansların karışımından zamanla dramayı ortaya çıkarttı ve başlangıçta hayvanların ve insanların davranışlarını taklitle sınırlıyken, zamanla eylemlerin ve olayların mimetik gösterilerine dönüştü.

Geçtan, dramanın başlangıçta kötü ruhları kovma gibi ayinlerde ya da hastalara şifa verme amacıyla kullanıldığını ifade etmiştir. Günümüz ruh sağlığı çalışmalarında kullanılan ve bir terapi metodu olan “psikodrama”nın kökenini bu ilkel ayinlerden aldığına vurgu yapan Geçtan, bu yöntemin, insanın yaşamakta olduğu içsel dünyasına ait çalkantıları yeniden canlandırarak tedavi etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Psikiyatri, psikoloji gibi ruh sağlığı alanlarında yer bulmuş psikodrama türündeki şifa yöntemleri günümüzün doğa toplumlarında bireysel ya da grup katarsisi amacıyla halen kullanılmaktadır.

C. G. Jung’un sanatı, sanatçının evrensel arketipleri kendi kişiliği aracılığıyla ifade etmesi olarak tanımladığını hatırlatan Geçtan, meydana çıkan yaratıcılık ürününün hem artistin hem de onu izleyenlerin katarsislerini sağladığını belirtmiştir. Figürlerin bir koregraf tarafından tasarlanıp kurgulandığı bale örneğinde olduğu gibi, dans/devinimin belirlenmiş bir çerçevede sergilenmesi dansçıların kişisel yorumlarına ve katarsislerine ne kadar alan bırakıldığı sorusunu karşımıza çıkarmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Geçtan, “bir dansçının kendinin olmayan bir dansı yapmasını anlayabilmiş değilim” ifadesini kullanmıştır. (Geçtan, 2021: 117)

Geçtan’ın verdiği örnekten yola çıkarak dansçının “kendine ait olan”ı yapmasının hem sanatsal hem de ruhsal sağlık çerçevesinde önemli getirileri olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu anlamda çocuğun da kendi iç dünyasına ait olan parça ve imgelerle “kendine ait olan oyun” u doğaçlama veya diğer kurgusal yollarla ortaya koyması ve bu

oyunların doğru perspektiften gözlenerek değerlendirilmesi, çocuğun eğitsel gelişimi ve ruh sağlığı üzerinde görüş edinmemize olanak tanıyacaktır.

Sun ve Seyrek (1997), çocuk oyunlarının toplumsal kültür açısından önemli olduğu gibi eğitim ve ruhsal açılarından da önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Sun ve Seyrek, psikanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud ve onu izleyen çocuk ruh sağlığı uzmanlarının çocukları oyun içinde gözleyerek ruhsal komplekslerini anlama ve açıklama yöntemlerine değinmişlerdir. Çocuğun başlıca ilgi ve eğilimlerini tanımada, ruhsal güçlüklerini çözmede önemli bir veri aracı olarak kabul edebileceğimiz oyun, sağaltım işleviyle de ön plana çıkmaktadır.

Oyunun çocuk eğitiminde de en etkin yol olduğunu söyleyen Sun ve Seyrek, çocuğun, yaşam için gerekli olan davranış, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrendiğini belirtmişlerdir. Çocuk insan ilişkilerini, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanmak, yaşamın (kadın-erkek, ana-baba, öğretmen-öğrenci gibi) rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Sun ve Seyrek'e göre çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir. Çocuğun yetenekleri oyun içinde daha iyi görülebilir. Gelişmesi daha iyi yönlendirilebilir.

Bulut (2020) oyun drama ilişkisini açıklarken role bürünmek, “- mış” gibi davranmak kavramlarından bahseder. Bürünülen rolde gözlemleyebileceğimiz mimik ve jestler, dil ve beden hareketleri, -mış gibi karakterinde, eğlenceli olan, zaman ve mekanla kısıtlı ve gündelik olan ayrı bir şekilde drama / oyunun özelliklerini taşır. Bulut (2020), müzik yapmanın oyun çerçevesinde değerlendirilmesinin, müziğin ses ve sessizliklerle oynanan bir oyun olup olmadığı sorusuna cevaben müziğin oyunun doğasına uygun olan özelliklerini dile getirir. Müziğin/ses oyunlarının eğlenceli olması, elle tutulamayan gözle görülemeyen, gönüllülüğe dayalı, hayali ve gündelik akışın dışında başka bir gerçeklik bilincinde olması müzik yapmanın da oyun çerçevesinde ele alınabileceğini göstermektedir. Bahsi geçen bu ortaklık oyun ve bütün boyut, olanaklarıyla müzik üretmede görebileceğimiz taklit, mimik/jest kullanımı, yer değiştirme, ritmik hareketler ve ses çıkarmak bedenin en ilkel hareket ve iletişim kurma mekanizmaları olduğunu ifade eden Bulut, bu mekanizmaları kullanmanın konuşmayı da zenginleştirdiğini dile getirir. Hareket ve sesle ilgili kavramlara dair şu tanımlarda bulunur. “Ritim” hareketlerin zaman içinde düzeni, “konuşma” en gelişmiş ritmik becerimiz, “dans” beden hareketi oyunu, “müzik” sese yol açan hareket ve sessizlik oyunu.

Bu tanımlarda ifade, anlatı ve iletişimi mümkün kılan olanakları görmekteyiz. Bulut her şeyin oyun aracılığıyla ya da oyun çerçevesinde aktarılabileceğini belirtir.

Oyun ve müzik üretme aracı olarak dil

Vygotsky, Piaget'den farklı olarak gelişim sürecinde dil ve sosyalleşmenin üzerinde durmuştur. Sosyalleşme tanımını bir arada olma, diyalog ve ilişkiler tesis etme olarak ele alacak olursak dilin oyun esnasındaki etkin rolü açığa çıkmaktadır. Dilin bu fonksiyonu ile ilgili olarak Gupta (2009), Vygotsky'nin görüşünü temel alarak yaptığı çalışmada, çocukların dili yaratıcı bir şekilde oyunlarında nasıl kullandıkları üzerinde durmuştur. Gupta çocukların oyunlarını incelemiş, oyun sırasında rol dağıtımını ve oyunu şekillendirme üzerinden çocukların birbiriyle aktif iletişim içinde olduklarını belirtmiş ve bu sırada ortaya çıkan yeni fikirler sayesinde oyunu geliştirdiklerini belirtmiştir. Gupta bu nedenle, çocukların dili kullanma ve sosyalleşmeleri için oyun ortamlarını düzenlemenin, düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini vurgulamaktadır. (Gupta, 2009; akt. Dibek, 2020: 218)

“Oyunu mecazi bir dil olarak düşünmek, çocuğun oyununun neredeyse tüm tanıtık konuşma şekillerimizin eş değerlerini -metafor, analogi, metonimi (ad aktarımı), abartı, senkdoche (anlam genişletme), onomatope vb ortaya çıkardığını kabul etmek yararlı olabilir. Ayrıca çocukların doğal oyunlarına genellikle aşağı yukarı uygun kelimelerin ve özellikle de oyun aktivitesine eşlik eden özel seslerin sözelleştirilmesi eşlik eder; örneğin, çufçuf. Bu seslendirmeler, ses efektleri sanki oyun malzemelerini oyun rollerine dönüştürmek için içerik yaratılmasına yardımcı olmuş gibi, çocuğun materyalleri ve durumları oynamaya yönelik anlamlar yüklemesini görünüşte pekiştiriyor” (Frank, 2021;50).

Çocuk oyunda gürültüyü, yüksek patlamaları, delici cırtlak sesleri, korkunç nesnelere seslerini taklit ederek duruma hakimiyet kurabilir. Çocuk, geliştirdiği farklı eylem ve tepki biçimleriyle kendisini o dünyayla ilişkilendirmeyi öğrenir. Bu durumun gerçek dünyaya düzen ve anlam vermenin deyimisel bir yolu olduğu söylenebilir. Artan özgüveni sayesinde bunlarla yüzleşmeyi öğrenirken yetişkin dünyası ile ilişkilerini canlandırır. Buradaki anlamlarla ilgilenmesi deneyimlerinin akışını dengeleme, eşitleme yolu açar. Gerçekliğin kendi dışındaki dünyasını kabul edip içselleştirdiği süreci meydana getirir. Daha olgun sözcük ve ifadelerin ikamesi ve önceki kalıpların terk edilmesi sayesinde sesler ve sözcüklerle sınırsız bir oyun imkanı doğar. (Frank, 2021: 50)

Konuşmayı en gelişmiş ritmik becerimiz olarak tanımlayan Bulut (2020), ritmik farkındalık ve algıyı geliştirmek için konuşmanın uygun ve doğal bir başlangıç noktası olduğunu belirtir. Ritim algısının gelişimi temel müzik eğitiminin öğrenme çıktılarından. Her konuşma dilinin kendine özgü ritmik bir karakteri vardır. Konuşmayı öğrenme yolu taklitten geçer.

“Doug Goodkin dil ve müziğin ortaklıklarına ve bu bağlamda birbirlerinden ayrı düşünülmemelerinin özellikle müzik eğitimi alanındaki önemine ve işlevine dikkat çekmekte, bu ortaklığın dört temele dayandırmaktadır: ses, sessiz harfler, anlam ve öykü. Dil ve müziğin her ikisinde kulağa ilk gelen şey sestir. Ritmik ve melodik özellikler dile müzikal kıvraklık getirir. Sessiz harfler dilin vuruş gruplarını ve aksanlarını veren ritmik iskeletidir: Sesle birlikte doğuştan var olan ritim duyusunu harekete geçirirler” (Goodkin 2008, akt. Bulut 2020: 104)

Öztürk (2019), konuşulan dilin müziksel gelişim sürecinde bir temel olarak ele alınmasını konuşulan dildeki vurgunun oluşturduğu doğal müziksel bir tartım içermesiyle açıklar. Dilin ve müziğin ilk biçimsel yapısında doğal ritim/tartım özellikleri ve bu ortaklık konuşulan dilden, serbest anlatıma ve nabız atışını içeren ritim/tartıma dolaysız bir bağlantı içerir.

Ses ve anlamlarına göre gruplanmış tüm ezgisel/tartımsal isimler, sözler ve deyimlerin eğitsel bir araç olarak kullanılabilmesi, vurgu aracılığıyla bilindik anlamları dışında da yeni anlamlar üretilmesi çocuklar için eğlenceli ve yaratıcı bir etkinlik meydana getirir. Bu imkanların söz konusu eğitimde başlangıç noktası oluşturacağını söyleyen Öztürk (2019) ses, söz, hece öğeleri ile yapılan oyunların, dilin alışıldık kullanım amaçlarından öte, dilin müzikal ve devinimsel yanlarının da serbest kullanılmasının öğretmenlere yardımcı olacağını ifade eder. Uydurulmuş tekerlemeler, son heceleri uyaklı olan sözcükler sıralanması dil-müzik ilişkisini açıklamaya yönelik oyunlara örnek olarak verilebilir.

Sözcükleri anlamlı yapılarından koparmanın çocuklara ses doğaçlamaları ve yeni düzenlemeler yapabilmeleri için bir olanak sağladığını belirten Öztürk, ses çıkarmamızı sağlayan organlar arasındaki devinim yoluyla soluğun sese dönüştüğünün altını çizmektedir. Sesler, devinimle birlikte müziği oluşturur ve devinim de müzik yardımıyla dansa dönüşür. Okul öncesi çocuklarda müziksel bir doğaçlama gerçekleştirmek zor olsa da, söz ögesinin uzantısı olan serbest özgür devinimler de bulunmaları olasıdır. Öztürk, belirttiği bu içsel

devinim ve meydana getirdiği müziksel dinamiğin, dış uyarıcılar vasıtasıyla da harekete geçebildiğini “Konser salonunda eylemsiz otururken bile içimizde dinlediğimiz müziğin çağrışımı olan devinimler”in varlığıyla açıklar. (Öztürk, 2019: 95)

Bahsi geçen ses doğaçlamaları ve yeni düzenlemelerin zihinsel ve ruhsal boyutta yeni yaratılara dönüşmesi ile ilgili olarak May (2020), oyun yazarları, müzisyenler, ressam, dansçılar ve şairlerin sembolleri -şiiresel, işitsel, plastik, dramatik- imgeler biçiminde resmettiklerini söylerken, birçok insanın sadece düşlediği sembollerin, sanatçılarda kendi imgelemleri yoluyla grafik biçimde ifade bulunduğunu belirtir.

“Ancak yaratılmış bir ürünü -mesela Mozart’ın beşlisini- değerlendirdiğimizde de yaratıcı bir edimi icra etmekteyiz. Kendimizi bir resme bağladığımızda -ki modern sanatı otantik olarak görebilmek söz konusu olduğunda özellikle yapmamız gereken şeydir- yeni bir duyarlık anını yaşarız. Resme temasımızla içimizde yeni bir görünüm zembereği boşanır; içimizde eşsiz bir şey doğar. Bu da, yaratıcı kişinin resmini, müziğini ya da diğer yapıtlarını değerlendirmenin bizim açımızdan da yaratıcı bir edim olmasının nedenidir”. (May, 2020 ;54)

Drebinger (2009) duygu ve düşüncelerin sese dönüştürülmesi ile ilgili olarak dilimizin hem ruhsal hem de akustik bir olgu olduğunu söyler. Her sözcüğün kendine has farklı ses ve tınısal yapısı vardır. Kelimelerin kendine has melodisi, ritmi, ve vurgulaması vardır ve çoğu zaman içeriği ile kullanırken dışa vurumu taklitsel olarak gerçekleşir. Sözcükler kullanılırken konuşan kişi tarafından kişisel olarak yorumlanır. Kurulan farklı anlamsal ilişkiler sonucunda bestelenir. Bu sonuçların kişisel düzeyde müzikal olarak şekillendirilmesi, ses parametreleri nüanslarıyla (incelik, süre, gürlük, renk) ortaya konulur. Kelime hazinesinin genişliği, müzikal donanımı da o kadar çok yönlü kılacaktır. Sözü ve içeriği olan anlamın sözcüğe ait tınısal özellikleriyle şekillendirilmesi bu şekilde gerçekleşirken, duygu ve düşüncenin sözcük tınısından, cümle yorumundan bağımsız olarak sese yansımaları konuşmacının konuştuğu kişiyle olan ilişkisine ve konuşma durumuna göre sesinin tınısını farklılaştırması ile gerçekleşir. Yakınlaşmak, avutmak, araya mesafe koymak veya ifadesinin kesinliğini ortaya koymak isteyen kişi sesini kısma, karartma, yapabilmek için ağız dudak yüz kaslarını devreye sokacaktır. Drebinger müzikal ve dilsel aktiviteler arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar; Şarkı söyleyen bir kişi belli bir şekilde dil ile de ilgilidir; Konuşan bir kişi bilinçsiz olarak tını ile ilgilidir ama müzik ile mutlaka ilgileniyor anlamına gelmez. Bu görüş müziksel gramer ve matematiğin yaşantımızda ne kadar büyük oranda yer aldığını göstermektedir. Müzik ve dil duyma yolu ile (hatta okurken bile içten duyma yolu ile) algılanır ve öğrenilir. Bellekte

uygun bir yeniden yapılandırma konsantre olmuş bir dinleme sayesinde gerçekleşir. Bilinçli ve farkında bir dinleme, akustik belleğin bilgi ek kazancına katkıda bulunabilir, müzikal ve dilsel kelime hazinesinin büyümesine imkan sağlar. Drebinger bu durumun, kişinin otomatik olarak daha iyi müzik yapabileceği veya konuşabileceği anlamına gelmeyeceğini, konuşma dilinde de müzikte olduğu gibi pratiğe ve alıştırmaya gereksinim olduğunu belirtir. (Drebinger, 2009: 7)

Öztürk (2019), May (2020) ve Drebinger'in (2009) değindikleri şekilde dinlediğimiz, duyduğumuz, okuduğumuz zaman içinde bulunduğumuz yaratıcı edim kapsamındaki içsel tepki ve zihinsel süreçler, Özmenteş'in (2007) aktardığı üzere bedensel taklit yeteneğinin en bariz görüldüğü alanda, insanın ritme karşı eğilimi sayesinde ve beden hareketi ile gözlemlenebilir bir hal almaktadır.

Oyun ve müzik üretme aracı olarak hareket

Bulut (2020), konuşmanın ritmik özelliğini fark etmek onu beden hareketine dönüştürme açısından işlevsel olduğunu belirtir. Bu becerinin geliştirilmesi konuşmanın ritmik özelliğinin beden hareketine yansıtılabilmesini mümkün kılar. İnsanın zamanı algılayabilmesinin ancak duyuların uyarılacağı hareketin varlığı ile mümkün olduğunu ifade eden Bulut (2020) ritmin, zamanı tanımlama, algılama, şekillendirme aracı ve hareket zamanlarının düzeni olduğunu belirtir.

Dil / konuşma, ritim ve hareketin meydana gelmesi, konuşma ve hareketin birbirleriyle olan bağlantısı, zaman algısı, taklit becerileri dolaylı bir şekilde oyun motivasyonu ile ilgili görünmektedir.

Bedensel gelişim ve motor becerilerin gelişmesinde devinim önemli bir rol oynamaktadır. Sun ve Seyrek (2002) çocuğun çok küçük yaşlardan itibaren devinim ve ritmik hareketlerini müzik ve müziksel öğeler ile gerçekleştirdiğini dile getirmişlerdir. Mani, ninni, tekerleme gibi müziksel öğeler çocuğun hayatında ilk yıllardan bu yana yer alır. Bu öğeler eşliğinde gerçekleştirdiği dans / devinim çocuğun motor becerilerini destekler. Şarkı söyleme, çalgı çalma, müzikli oyun oynama yollarıyla çocuk başka çocuklarla birlikte olur ilişki kurar, iletişim sağlar bütün bu tür etkinlikler çocuğun bedensel ve ruhsal gelişiminin yanı sıra psikomotor gelişimine de büyük ölçüde yardımcı olur. Sun ve Seyrek şarkı söyleme, çalgı çalma ve dans / devinimin bedensel ve psikomotor gelişime katkılarını çeşitli örneklerle açıklamışlardır.

Öztürk (2019), insanın yaşamak için, temel gereksinimlerini karşılamak için tarihten bu yana her zaman devinim durumunda olsa da devinimin, varoluş üzerine yeni anlamlar kazandırmak yerine devinimin eğitsel alanda ve özellikle müziksel öğelerle birlikte kullanımıyla insanın kendini tanımasındaki rolü açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Çocukların bedensel anlatım ve aktarımda kullandıkları bütün devinimler, onların gelişimlerine bağlı olarak gerçekleştirebilecekleri yaratıcı bir araçtır. Çocuklar, yapabildikleri devinimleri çeşitlendirdiğinde kendi deneyimlerini zenginleştirirler. Bu aynı zamanda çağdaş yaklaşımla dans/devinimin çalışmalarının temel taşıdır. Bu anlayışla dans eden çocuk ya da yetişkin, alışkın olduğu devinimlerin yerine daha değişik anlatımları deneyecektir. Deneyimlerin çeşitlenerek artması için gösterilecek çaba, eğitsel açıdan önemlidir. Bireysel farklılıklar, gösterilen çabanın az ya da çok olmasını etkileyebilir (Öztürk, 2019: 110).

Bahsi geçen bireysel farklılıklara rağmen hareket-oyun-müzik ortamının oluşturulması bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri bir çevre yaratması açısından önemlidir. Bireyin hem kendisi hem de çevresinin hareket imkan ve sınırlarını tanıması, harekete dair deneyimlerin zenginleşmesi, bireysel farklılıkların kabul gördüğü bir hareket/oyun ortamının sağlanmasıyla mümkün görünmektedir. Eğitim amaçlı olarak plan ve programlanmış beden, dans/devinim, hareket kullanımı hakkında şu çıkarımı yapmak yanlış olmayacaktır: hareket temelli bir eğitim oyun yoluyla müzik, müzik yoluyla oyun üretmeye imkan tanırken, öğrenmenin duyuşal gerekliliklerine de hizmet etmektedir.

Oyun ve doğaçlamanın işlevsel karakteri Orff-Schulwerk'te müzik, hareket ve dil ile oynayarak öğrenmenin yolu olarak kendini gösterir. "Oyun oynama gücü sabırlı davranmayı ve buna bağlı olarak egzersiz yapmayı geliştirir, buradan da başarı doğar"(Orff 1976; Jungmair 1992; akt. Schumacher, 2003: 5).

Oyun ve müzik üretmede dil ve hareketin ortak çıkış noktası ritmi, tartım çalışması ve egzersizleriyle estetik ve sanatsal bir perspektif içinde görünür kılmak mümkündür. Hareket yoluyla müziği öğrenme ve deneyimleme yaklaşımını geliştiren İsviçreli besteci, müzisyen ve müzik eğitimcisi Émile Jaques-Dalcroze tartımın sadece beyinsel bir işlev olmayıp aynı zamanda yaşamsal bir güdü olduğunu söyler. Bedenimiz, içinde duyguların kaynadığı bir kap gibidir. Bir takım tartım çalışmaları sonucunda düşünceler ve eylem arasında yeni bağlantılar kurulması mümkündür. Duymak, söylemek, taklit etmek, doğaçlama yapmak, okumak, seslerle düşünmek olarak ifade edilen bu bağlantılar gelişmiş tartım duyularının doğal sonucudur. Tartımın beden ve beyinde hissedilmesi diğer bir deyişle duyuların düşünce ve

duygu haline gelmesi, devinim imgelerinin ses imgelerine dönüştürülmesinde belirleyicidir. Euritmik(müzikle yapılan uyumlu beden hareketleri) eğitiminin ayırt edici yanı zihinsel imgeler yaratan duyuları oluşturmaktadır. (Dalcroze, 1930, Akt. Öztürk,2019; 99)

Dansın hedefleri üç boyutta incelenebilir. Fiziksel hedefler kapsamında: etkin statik ve dinamik beden mekaniğini, hareket farkındalığı ve kontrolünü, esneklik, koordinasyon dayanıklılık ve bunlar sayesinde bedenin hareket kapasitesini genişletilmesi gibi faydalar elde edilmektedir. Zihinsel hedefler kapsamında: 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, konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma, problem çözme kazanımları edinilmektedir. Ruhsal hedefler kapsamında ise katılma, istek duyma, zevk alma, yapma, gerginliği düşürme, hissetme, ifade etme, sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç-disiplin, başkaları ile çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma çıktıları ön plana gelmektedir. (Joyce, 1984; Akt. Özevin ve Bilen 2011;12)

Özellikle zihinsel ve ruhsal hedefler kapsamında yer alan kazanımları, müzik yapmanın üretmenin, dinlemenin, müzikle ilgili faaliyetlerde bulunmanın doğal sonuçları olarak değerlendirmek mümkündür. Dansı, koreografi ile planlanmış devinim/hareket olarak tanımlarsak hareket-müzik ilişkisi daha da belirginleşmekte, sosyal ve bilişsel yönleri hareket ve müziği ortak paydalarda birleştirmektedir.

2.4. Müzikte Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları

Müzik, bir sanat ve bilim dalı olmasının yanı sıra, bir iletişim aracı olarak da hayatımızda yer edinmektedir. Müziğin iletişimdeki rolü coğrafyalar arası kültür alışverişinden, ticari kullanımına kadar çeşitlilik göstermektedir. Müziğin bu geniş yelpazedeki yeri, müziğin aktarımında ve öğretiminde farklılıklar meydana getirmektedir. Teknolojinin gelişmesi, değişen ihtiyaçlar, kullanılış amacı, eğitimde yeni kuramlar, müzik öğretim yöntemlerinin de farklı boyutlarda kullanılmasını gerektirmektedir.

Öğretim yönteminin ihtiyaçlar ve kullanılış amacına göre şekillenmesine bir öğretim yöntemi olarak kültürümüzde yer alan meşk örnek gösterilebilir. Usta çırak ilişkisine ve icraya dayalı bir öğretim yöntemi olan meşkte ses, melodi, tavır, ritim gibi müzikal unsurları akılda tutmanın yolu ezberden geçmektedir. M.E.B. 2018 tarihli ilkököl ve ortaokul müzik

dersi öğretim programında, programın uygulanırken dikkat edilecek hususlar başlığı altında eğitim ve öğretim yöntemleri arasında geleneksel meşk'e yer vermiştir.

Süreç içerisinde farklı kültür ve disiplinler sonucu müzikal unsurların öğretilmesine yönelik ezber yerine grafikler, renkler, sembollerin referans alındığı öğretim yöntemleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bahsetmek gerekirse; Fransız Rakamlı Müzik Yöntemi, İngiliz Tonik Sol-Fa Yöntemi, Tını Çalışmalarında Curwen-Glover El İşaretleri, Alman Tonika Do Yöntemi, Alfabetik Notalama Yöntemi, Max Battke Yöntemi, Ptaçinski Renk Yöntemi, Kromatik Yöntemler, Grafik ve Sembollerle Müzik Öğretim Yöntemi, Wilhem/ Fransız Yöntemi sayılabilir (Türkmen, 2020: 98).

“Müzik eğitimi kolu ve dalı, kapsamı ve içeriği, aracı ve gereci, yöntemi ve tekniği, ortamı ve düzeyi, aşaması ve süresi ne olursa olsun, müzik eğitimi, temelde Genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere, üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir. Ve bu üç ana amaçtan daha çok hangisine yönelik ise, ona göre bir nitelik kazanır. Müzik eğitimi, aslında bir bütün olmakla birlikte, çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Çünkü, müzik eğitimi, ağırlıklı olarak kapsanan temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve süre bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterir ve her bir çeşide bağlı olarak değişik biçimlerde adlandırılır” (Uçan 1994:30).

20. yüzyılın ilk yarısı bilim ve felsefe dünyasında birçok önemli gelişmeye sahne olmuştur. Müzik eğitimi alanında ise pedagojik temellere dayanan ve etkileri günümüze uzanan fikir, yöntem ve yaklaşımlar doğmaktaydı. Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki yaptıkları araştırma ve deneyler sonunda geliştirdikleri eğitim felsefelerini eğitim dünyasının hizmetine sundular. Bu yöntem ve yaklaşımlar, genel amaçları doğrultusunda nitelikli insan yetiştirmek paydasında buluşmalar da müziğe ve müzik eğitimine bakış açıları öğretim yöntemlerinde farklılıklar doğurmuştur.

Müziğin temel ögesi olan ritmin, insan bedeninin sahip olduğu doğal ritim ve hareketlerde var olduğu düşüncesine dayanan Dalcroze Eurhythmics yirminci yüzyıl başlarında ortaya çıkmıştır.

Eurhythmics çalışmalarının özünü ritim kavramı oluşturmaktadır. Ancak Eurhythmics çalışmalarında ritmi yalnızca zamanla ilgili bir özellik olarak düşünmemek gerekir. Eurhythmics çalışmaları sırasında ritim kavramı zaman içinde değişen her türlü özelliği

tanımlamak amacıyla kullanılır. Müzikte değişim gösteren her türlü özellik içinde bir ritmi barındırır. Örneğin, değişen gürlükler müzikteki ritmik örüntüler dışında kendi aralarında bir renk, ifade ve anlam yaratırlar. Eurhythmics çalışmalarında müzikteki gürlük değişimleri bedensel hareketler ile ifade edilebilmektedir. Gürlüklerde yaşanan enerji değişimlerinin bedensel hareketlere de aynı şekilde yansması hedeflenir. Zaman- hareket alanı enerji-ağırlık-denge bileşimini içeren bu süreçte keskin bir müziksel işitme becerisi keskin bir beden kontrolüyle işbirliğine girer. Gürlüğün dışında birçok müziksel değişim bedensel hareketlerle ifade edilebilir. Örneğin, uyumlu ve uyumsuz akorlar gibi armonik özellikler kaslarımızdaki gerilimi ve çözülümü içeren bedensel hareketler ile deneyimlenirken, ses yüksekliğindeki değişimler beden hareketlerinin uzamında oluşan değişimlerle deneyimlenir. (Özmenteş, 2005:78)

Yirminci yüzyıl ortalarında meydana gelen Suzuki yöntemi, erken yaşta çalgı eğitimi, aile işbirliğini sağlamak, bireysel ve grup dersleri, düzenli ve sık tekrar, anadil yaklaşımına dayalı olarak müzik dinleme esaslarına dayanmakta olup dünyanın pek çok yerinde uygulanmaktadır.

Suzuki metodunun ana amacı, çocukların müzik yoluyla bir bütün olarak yetiştirilmesidir. Dr. Suzuki bütün hayatı boyunca çocukların müzikal algılama yolu ile güzelliğin farkına varmalarını ve onların insanlara saygı duymalarını sağlamayı hedeflemiştir. Suzuki'nin felsefesine göre, çocuklar gelişim süreci içerisinde kendine güvenen, inanan, zor şeyleri denemeye kararlı, disiplinli, konsantre olabilen, müzikten her zaman hoşlanan, yetenekli ve müziğe karşı duyarlı bireyler olabileceklerdir. Ancak, bu hedeflerin yanı sıra pek çok Suzuki öğrencisi verilen eğitim sonucunda çok iyi düzeyde profesyonel müzisyenler olmuşlardır. Dr.Suzuki'ye göre, doğru bir şekilde eğitilen her çocuk, kendi anadilini öğrenmek için yeteneğini geliştirebildiği gibi, müzik yeteneğini de geliştirebilirdi. Müzik yeteneğini geliştirmenin en doğal yolu çocuğun anadilini öğrenme sürecindeki metot idi. Suzuki, çocukların daha müzikal çalabilmeleri için fiziksel ve duygusal bir ortam hazırlama ve verilen aktiviteleri çocukla beraber yapma sorumluluğunu öğretmenlere ve ailelere vermiştir (Kasap, 2005:115).

Shinichi Suzuki ile çalışmaları aynı dönemlere denk gelen Zoltan Kodaly ise Suzuki ile benzer fikirlere sahip olmakla beraber, yönteminde farklılıklar göze çarpmaktadır. Erken yaş müzik eğitimine çocuğun anadilinde ve kendi kültüründe ninni, tekerleme, halk şarkılarını söylemesine önem verdiği görülmektedir.

Kodály, özellikle küçük çocukların eğitimleriyle ilgilenmiş olup, eğitimin, mümkün olan en erken yaşta başlaması gerektiğine inanmıştır. Kodály, geliştirdiği yöntem ile, çocuğun doğal gelişimine odaklanan bir yaklaşım sergilemiş, çocuktaki bilinen olgulardan yola çıkarak, okul öncesi döneminden başlayan sürece odaklanmış, ve devamında da müzikal açıdan “okuryazar” yetişkinlere ulaşmayı hedeflemiştir. Müzikal açıdan “okur-yazar” olmuş bir birey, çevresindeki sesleri duyar, ayırt eder, düşünür, sembolleri okur ve yeni sesler üretir. Bu bağlamda, Kodály, “müzik herkes içindir” felsefesini takip ederek, herkesin müzikal açıdan “okuma-yazma” bilen bir birey olması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, Kodály anadilin çocuklar için çok önemli olduğuna inanarak özellikle kendi kültürünün halk müzikleriyle ilgilenmiştir. Kodály yaklaşımı, aslında müzikaliteyi geliştirmek ve çocukların nasıl daha iyi öğrenebileceğine açıklık getirmek için düşünülmüş sistematik bir dizi fikirdir. (Özeke, 2007: 113)

Sanatın insan yetiştirmedeki yeri ve önemine inanan bu müzik kuramcılarının öğretim ve aktarım yöntemleri, kullandıkları araçlarda, eğitmenin rolü, belirlenen hedefler çerçevesinde farklılıklar göstermektedir. Dalcroze’ un ritmik bedensel hareketleri organize etme, Suzuki’nin çalgı eğitimini biçimlendirme, Kodaly’nin söylemeye yönelik yaklaşımlarına karşın, Carl Orff “elementer” kavramını bütüncül bir yapıyla ele alarak pedagojik bir yaklaşım geliştirmişti.

Müziğe dair çalma, söyleme, dinleme, meydana getirme, devinim/dans süreçlerinin bütünlük içerisinde tutularak, bireyin kendini ifade etmede kullanabileceği yaratıcı bir dilin hedeflendiği bu yaklaşım, araştırmanın uygulama kısmına temel oluşturmaktadır.

2.4.1. Orff-schulwerk / Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi

“Pek çok genç beden oyuna girerken, çocuk oyunda kendini, güçlü ve zayıf yönlerini, becerilerini ve ilgi alanlarını keşfedeceği etkinlikleri ve fırsatları bulur, bu da çocuğun boyutuna ve gücüne uygun durum ve olaylarla baş etmeyi öğrenmesini sağlamaktadır. Ancak, özellikle önemli olan nokta, çocuk oyun yoluyla spontan davranışlarını, tepkilerini, karşılaştığı ve etkinliği için seçtiği şeylere tepkisini uygulamaktadır” (Frank, 2021: 76).

Oyun, hareket ve müzik bağlantısına yer veren alan yazın incelendiğinde ritim, taklit, farklılıklarla bir araya gelme, yaratıcılık olguları göze çarpan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Frank (2021) ın bahsettiği oyun yoluyla ortaya çıkan spontan davranışların eğitim amaçlı kullanılması pek çok yönden kapsayıcı ve özel bir nitelik taşımaktadır. Bu

spontanlığın yaratıcı edimleri ortaya çıkarmada bir sonuç değil süreç olarak sevk ve idare edilmesi ile bilişsel, duyuşsal, motor alanda bir takım faydalara ulaşılması, oyunun eğitimdeki rolü ve işlevselliğine bir kez daha dikkatimizi çekmektedir.

Niteliklerine göre oyunun ruhsal ve bedensel sağlığa katkıları farklı alanlardan çeşitli araştırmalara konu olmuş, ortaya çıkan faydalar incelenmiştir. Oyunun psikodrama, oyun terapisi, filial terapi gibi ruh ve davranış bilimi disiplinlerinde ortaya çıkarıcı, tedavi ve iyi edici, sağaltıcı amaçlarından farklı veya ek olarak, sanatsal bir iç görü ile meydana getirme, kurgulama, kompozisyon becerisi gibi üretme faaliyetlerinde bulunmamıza olanak tanınması, oyuna eğitimsel/sanatsal bir önem yüklemektedir. Oyun yoluyla ortaya çıkan bu spontan davranışların ritim ve hareket çerçevesinde şekillendirilerek müzik ve müziğe dair elementleri öğrenmede bir araç olarak işlenmesiyle ortaya çıkan kolektif ürün, bireyler arası bir köprü niteliği taşımaktadır.

Müziği bir uyum sanatı ve bilimi olarak niteleyecek olursak böyle bir eğitim yaklaşımı bize “az ile çok” un “hızlı ile yavaş” ın “büyük ile küçük” ün bir arada olabileceği, deneyimleyebileceği, keşfedebileceği, üretebileceği, paylaşabileceği, öğrenebileceği, performans sergileyebileceği bir yaşantıyı sunmaktadır. Bu yönelimde bir eğitim anlayışının kapsayıcılığı, katılan bireyleri birlikte ve birbirinden öğrenmeye teşvik etmekte, insani değer ve özelliklerin paylaşılabilmesine olanak sağlamaktadır. Müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımları arasında, ebeveyn ve çocuğun bir arada katıldıkları AKOHTME için en elverişli yaklaşım olarak belirlenen Orff-Schulwerk, müzikal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinden daha fazla amaç gözeten, yaratıcı süreci ön plana alan, sosyalleşme, süreç ve üretim odaklı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Jungmair (1992), elementer müzik ve hareket eğitiminin, kişinin müzik ve dansla ilgili çeşitli temel deneyimler edinmesine imkan sunduğunu ifade eder. Elementer müzik ve onun yapı taşı olan hareket eğitimi, müziğe bir giriş yolu arayan çocuk, genç ve yetişkinlerin bu deneyimleri edinmesini sağlamayı hedefler. Bu kapsamda sağlanan müziksel yaşantı, nihai bir amaçtan öte, insan yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak düşünülmelidir. Orff'a göre, müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan yalnızca müzik eğitimi değildir, insanın yetiştirilmesidir (Jungmair, 1992; 246).

Carl Orff ve Gunild Keetman 1930'larda Münih'te kurulan Günther okulunda “elementer” olarak tanımladıkları müzik ve hareket eğitimi üzerine çalışmalar yapmışlardır.

Çocuklarla yapılan bu çalışmalar sonucunda “Çocuklar İçin Müzik” isimli beş ciltlik bir kitap serisi yayımlanmıştır. Bu kitapların yayımlanmasından sonra “Orff Schulwerk” müzik pedagojisi alanında önemli bir yer edinmiştir.

Müzik eğitimi alanında ki içeriği açısından Orff-Schulwerk, dışavurumun müzik, hareket ve dil birlikteliği biçiminde gerçekleşip ve bu öğelerin karşılıklı etkileşim içinde olması temeline dayanmaktadır. Büyük ölçüde bedene ve harekete yönelik bir müzik ve hareket eğitimini temsil eden Orff-Schulwerk çocuk ve yetişkinlerin dans hareketlerini bütün yönleriyle bir dışavurum biçimi olarak görür ve geliştirilmesi gereken bir olgu olarak ele alır. Farklı hedef kitlelerle deneyimlenen müziksel süreçlerin arka planında insani değerler bulunur. Bu süreçlerde müziksel gelişim ile beraber kişiliğin gelişmesinde rol oynayan parametrelerin olumlu yönlendirilmesi de dikkate alınır (Beidinger, 2004: 13).

“Orff için elementer terimi öncelikle insanlığın doğuştan itibaren sahip olduğu sanatsal ifade araçları olan müzik, hareket ve konuşmanın doğal birlikteliğini ifade etmektedir. Orff Schulwerk’in pedagojik konsepti de aynı şekilde insanlığın doğasında olan bu temel ifade potansiyeline ve yaratma ihtiyacını baz almıştır. Böylece, müzik notasını klasik anlamda öncelikli olarak kullanmaksızın, oyun odaklı öğretim stratejileri ve yeni geliştirilen elementer çalgıların kullanımı aracılığıyla herkesin aktif olarak, yaratıcı bir biçimde müzik yapmaya katılması fikri üzerine temellenmiştir” (Kotzian 2018: 9).

Burada “elementer” kavramına getirilen tanım kapsayıcılığı ile dikkat çekmektedir. Müziğin meydana getirilmesinde insanın doğasında olan temel ifade potansiyelinin baz alınması, farklı yaş grupları ve yetenek seviyesindeki insanları elementer müzik paydasında birleştirebilmektedir. Nitekim Kotzian (2018: 17) Orff’un primitif müziği sadece çocukların değil, aynı zamanda meslektan olmayan amatör yetişkinlerin müziği olarak da tanımladığını ifade eder. Müziğin hem çocuklar hem yetişkinler tarafından öğrenilmesinde izlenecek yol tüm duyuvarın harekete geçirilmesiyle mümkün olmaktadır. Müziği sadece işitme, sadece söyleme veya çalmaya indirgemeyen bu yaklaşım, müzik ve hareketle ilgili tüm bileşenlerin bir ifade biçimi olarak kullanılmasından geçmektedir.

“Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi / Orff-Schulwerk kapsamında müzik ve dans pedagojisi müziğe bir giriş yolu arayan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin müzik ve dansla ilgili çeşitli temel deneyimler edinmelerini sağlamayı hedefler. “Elementer müzik ve hareket eğitimi” insanı bütün antropolojik boyutlarıyla ele alır ve tüm duyuvarıyla öğrenmesini sağlar.

Ses çalışmasından, hareket ve danstan, çalgı çalmaktan, bilinçli müzik dinlemekten, çizmekten, nota yazmaktan ve zihinsel kavrayıştan yola çıkılarak bütünlük içinde öğrenmenin olanakları araştırılır, müzik, dil ve hareket birliğini yaşamanın yolu açılır, müzik ve dansta sürekli farklılaşan ifade biçimleri kullanılır” (Jungmair, 2003:51).

Jungmair’in tanımındaki antropolojik ifadesi insanın sosyal bir varlık olduğunun altını çizmektedir. Çocuklar, gençler ve yetişkinlerin müzik sayesinde kurabildiği dil ve hareket birliği müziğin sosyal etkileri, bir ifade ve iletişim aracı olduğunu hatırlatmaktadır.

Cubash (2003), insanın çevresiyle bağlantı ve iletişimde kullandığı yetenekleri ortaya çıkarmanın, korumanın, sürdürmenin bireysel ve toplumsal önemine değinir ve her eğitimin global amacı olması gerektiğini ifade eder. İnsan varlığı gereği, çevresi ve dış dünya ile bağlantı içindedir. İnsanın geliştirdiği dil, söz ve müzikle kendisini ifade yeteneği, diğer insanlarla birlikte hissetmesi, düşünmesi ve davranması doğasında var olup, bu yönelim ve bağlantı, tutmak, anlamak, kavramak ve biçimlendirmek için duyu organları ve ellerle donanmış olması ile kanıt bulur. Elementer müziğin çalışma biçimleri ve önemli hedeflerini belirleyen bu durum sayesinde ekseni birlikte müzik yapmak ve birbirinden öğrenmek oluşturur. Bireysel çalışmalardan çok daha değerli olan bu çalışmalar özenle yürütülmelidir. Elementer müziğin belirleyicisi ve taşıyıcı gücü yaratıcılıktır. Bu süreçte dikkate alınması gereken şey, malzeme ve görevlerle karşı karşıya gelindiğinde, keşfederek öğrenme sevincinin geliştirmesi, sürdürülmesi, hayal gücünün, kendiliğindenliğin ve canlılığının kişiliğin bir bütün olarak harekete geçirilmesidir. Bulmak, icat etmek, denemek, üretim ve doğaçlama elementer müziğin içeriğini olduğu kadar yöntemini de canlandırması açısından önemlidir (Cubash, 2003: 9).

Uçan (2003) müziksel iletişim-etkileşme ve paylaşma-ortaklaşmayı başlıca müziksel davranış alanları-biçimleri içinde görür ve bu davranışların Orff anlayışıyla-öğretisiyle temel müzik eğitiminde kapsandığını ifade eder. Bu anlayış insanların birbirleriyle aralarında kurduğu bağın müziksel davranış ve eylemlerle mümkün olabildiğini göstermektedir.

“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: 50).

Jungmair, farklı yaş grupları ve yetenek seviyesindeki insanları bir araya getirebilen, sosyal bir etkileşim ve ifade aracı olarak hayatımızda yer edinen müziğe hazır olma ve başlamanın yaş gözetmeksizin aynı şekilde olması gerektiğini belirtmektedir.

Orff-Schulwerk farklı yaş gruplarında ki bireylerin eğitim sürecine doğal bir şekilde dahil olmalarını tasarlanmış bir yaklaşımla mümkün kılar. Orff (1931) hem çocuklar hem yetişkinler için ders başlangıcının prensibe dayandığını belirtir. Farklılığı yaratan doğal koşullar olsa da yola çıkılan yer insandır. Çocukta çıkış noktası oyun dürtüsü, yetişkinde ise motorik hareket dürtüsüdür. İnsanın içinde var olan, kendini ifade etme olanağı ile başlamak süreçteki gelişimin mantığını içerir. Bu gelişim katılımcının kendi gerçekliğinin izin verdiği noktaya kadar ulaşabilir. Ritimden yola çıkarak melodinin ortaya çıkarılmasında birincil unsur insan sesidir. Melodinin ancak ritimden sonra oluşması teknik olarak açıktır. Ritim olmadan melodi olmaz, ancak bunun aksi, melodi olmadan ritim mümkündür. Orff, katılımcıya bu müzik dünyasını somut bir şekilde açıklığa kavuşturabilmek için sanat/klasik müziğini orijinal çalgılarıyla denemek, kopya etmek yerine, çalgı çalma ve oyun dürtüsünü hareket geçirebilecek ve kullanımı kolay çalgıların kullanılmasının kişinin kendini müzikle ifade etmesini çekici kıldığını belirtir. “Düşünülen anlamda amatörlerin eğitimine temel oluşturduğu ölçüde hareketten çıkan müzik, spesifik alanından ayrıldığında, müzik eğitiminde yeni bir konsept, yeni bir hayat anlayışı ve müzik yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır” (Orff, ilk yayım 1931; 2003; syf 3).

Toksoy (2014), öğrencilerin, müziğin öğeleri hakkında deneyim sahibi olmalarını taklit aşamasında geçirdikleri müzik yaşantıları sayesinde gerçekleştiğini belirtir. Bu deneyim diğer müziksel davranışlar için de bir temel oluşturur. Bu anlayışla araştırma ve keşif aşaması, taklit aşamasından tamamen ayrı olmayıp aslında yan yana ilerleyen bir süreç olarak görülmelidir. Müziğini asıl malzemesi ‘ses’ ile ilgili her deneyim ve yaşantı müziği biraz daha anlaşılır kılacaktır. Seslerle oynama, sesleri düzenleme gibi etkinlikler yine öğretmenin yol göstericiliğinde öğrencilerin bireysel çabaları ile gerçekleşir.

“Taklit aşamasında öğretmen liderdir. Yapılacak her türlü etkinlikte ‘model’ olur. Burada bilgi öğretmende hazır bulunmaktadır ve onun tarafında öğrenciye aktarılır. Soru-cevap metodu Orff-Schulwerk çalışmalarında çok sık kullanılır. Öğretmen bir kalıbı öğretirken önce kendisi yapar, öğrenciler şarkı, konuşma, dans veya çalgı ile aynı kalıbı yansılar ya da cevap verirler. Burada önemli olan tekrar yoluyla öğrenilebilecek bilginin; örneğin basit bir ritim kalıbı, bir ritim eşliği veya küçük bir şarkının ezgisi ve sözlerinin yine

oyun yolu ile öğretilmesidir. Böylece öğrenciler sıkılmadan ve zevk alarak ‘tekrardan doğan temel teknikler’ edinebilirler” (Toksoy, 2014:13).

Orff-Schulwerk’in çalışma süreçlerini karakteristik kılan özellikler bakımından oyunun anlamını Orff (1932) şöyle ifade etmiştir: “çocuğun müziğe yönlendirilmesi müzik dersinde başlamaz, çıkış noktası oyun saatidir. Müziğe yaklaştırmaya çalışılmaz, müzik kendiliğinden ortaya çıkmalıdır. Önemli olan çocuğun içinden gelerek oynamasını sağlamak ve bunu engelleyen her şeyi uzak tutmaktır; ritim oyunu doğaçlama olarak söz ve sesi birlikte oluşturmaktır”. Orff-Schulwerk’te, sayışmalar, dans şarkıları vb çocuklar için konuşma ve hareket oyunları olarak ele alınır. Seslerle yankı, soru cevap, tamamlama, sıralama, birleştirme yani seslerle keşif ve müzik yapmak da başlı başına bir oyun olarak görülür. Oyun dürtüsü, beraberinde eylemi sabırla sürdürmeyi getirir ve bu şekilde egzersiz oluşur. Bu da başarıyı ortaya çıkarır (Orff, 1932; akt. Nykrin, 2005: 6).

Orff-Schulwerk’te oyunun farklı biçimler aldığını görmek mümkündür. Delalande (1993) Piaget’ye atıfla, müziğin bir motorik duyumsama oyununun yaşantılanması olarak tanımlamanın mümkün olduğunu belirtir. Bu durum ses çıkaran her türlü nesnenin müzik aleti olarak duysal keşfi olarak açıklanabilir. Bir görüntü veya tasarımın sese dönüştürülmesi, görüngülerin sesle yansıtılması veya dildeki anlamları ile ilgili fonetik, prozodik gönderme yapılması, müziğin sembolik oyun olarak da deneyimlenmesi anlamına gelebilmektedir. Ses öğelerinin bestelemeye olduğu gibi birleştirici ve kurallı bir sisteme göre yapılandırılması Piaget’in kurallı oyun aşamasını örnekleyebilir (Delalande, 1993; akt. Sangiorgio, 2009: 10).

Orff yaklaşımı hareket/devinimden yola çıkması, oyun odaklı olması, amatör ve yetişkinlerin aktif katılımını mümkün kılabilmesi yönleriyle diğer müzik öğretim yöntemlerinden ayrılmaktadır. Taklidin çocuğun oyun repertuarındaki yeri ve önemi bilişsel ve sosyal gelişim kuramları ve oyun çerçevesinde incelendiğinde Orff- Schulwerk, uygulama basamaklarında ebeveyn çocuk birlikteliğine imkan sağlayan bir müzik eğitim modeli ve yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir enstrüman çalmanın ya da şarkı söylemenin gerektirdiği özel yetenekler, teknik beceriler ve bunları oluşturmaya yarayacak disiplinli çalışmalara ihtiyaç duyulmayan Orff Schulwerk AKOHTME için en uygun eğitim yaklaşımı olarak belirlenmiştir.

“Yapılan tüm interaktif etkinlikler; çalışmada karşılıklı değişimler; partnerle, oyun nesnesi ile, çalgıyla kurulan ilişki ve diyaloglar; birey ve grup arasındaki değişim ve

etkileşimler; karşılıklı fikir değişimleri vb. aracılığı ile öğrenciler sorumluluk alma, ortak bir netice için katkısını sunma, uyum sağlama, birbirini dinleme, birbiriyle kaynaşma, kuralları kavrama ve bu çerçevelere uyma, farklılıkları kabul etme, saygı duyma, güven ve farkındalık geliştirme gibi sayısız sosyal kazanım edinebilir, sosyal ilişkilerin dinamiklerini kavrayabilir ve birbirlerinden öğrenebilirler” (Jungmair 2002; Akt. Kalyoncu, 2021: 148).

Orff yaklaşımı deneyime dayalı bir yoldur. Bireylerin eğlenmesi, yaratması ve müzik yapmaya katılması seçim ve hata yapma özgürlüğü ile mümkündür. Bir yöntem, ders kitabı veya müfredat olmasa da müziğin dünyasına girmede denemek, risk almak önem taşır. Deneyimin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde izlenecek süreç taklit keşif doğaçlama ve kompozisyon aşamalarından oluşur.

“Müzik öğretmenlerinin şarkı söyleme ve çalgı çalmaya dayalı bir şekilde ya da bedensel hareketlerle öğretim yapmayı benimsemesi yaklaşım, gerekli bilgi ve öğrenmeleri nasıl öğreteceği strateji, bu bilgileri öğretirken tercih edeceği sıralama ve kullanacağı işlemler zinciri yöntem, bu işlemleri yapış ve uygulama biçimi de tekniktir” (Türkmen, 2020: 59).

Tablo 2.3. Eğitimsel öğrenme hedeflerini sınıflandırmak için kullanılan Bloom'un taksonomisi ile Orff yaklaşımı uygulama sürecini karşılaştıran tablo.

| Orff Yaklaşımında süreç | Bloom Taksonomisi |
|-------------------------|-------------------|
| Taklit | Hatırlama |
| Keşif | Anlama |
| Doğaçlama | Uygulama |
| Kompozisyon | Analiz Etme |
| | Değerlendirme |
| | Oluşturma |

Eğitim bilimleri bireyin eğitimini fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönleriyle ele alır. Orff yaklaşımında izlenecek süreç basamakların uygulanmasında öğrenme kuramlarının özellikleri ve ilkelerinin dikkate alınması yerinde olacaktır.

2.5. Eğitimde Aile Katılımı

Çocukların ruhsal gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürebilmeleri, anne babaların, çocuğun psikolojik, sosyal ve kültürel bütünlüğünün güçlendirilmesine yönelik tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Ebeveynlerin ilgili konularda ve uygun fırsatlarda çocuğun eğitim sürecine dahil olmaları, öğrenme ortamlarına etkin katılımlarının çocuğun eğitim hayatına ve ruhsal gelişimine olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Fransız düşünür Foucault'a göre oyun ancak sonunda ne olduğunu bilmediğimiz de oynamaya değer (Sevinç, 2009: 233). Oyun özel bir eylem değil, çocuğun ya da diğer insanların oyunu oynamak istediği zaman meydana gelen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Oyun enerji dolu ya da pasif; gürültülü ya da sessiz; sosyal ya da yalnız; duygusal ya da soğukkanlı olabilir (Else, 2014; akt. Yavuz, 2020: 360)

Çiftçi ve Önder (2020) çocuklara, yaşadıkları oyun/görev gibi deneyimlerin, etraflarındaki ebeveyn öğretmen gibi yetişkinler tarafından nasıl sunulduğunun ve bu etkileşimin çocukların oyun algıları üzerindeki etkileri hakkında belirttikleri ifade, çocuk-yetişkin-oyun yaşantısının bir arada deneyimlenmesiyle açığa çıkan olumlu ve istendik sonuçlar hakkında fikir vermektedir. Eğlenceli uygulama koşullarının (yerde, yetişkin yakınında, tercihen), resmi uygulama koşullarına (masada, yetişkin yanında, zorunlu) kıyasla, çocuklara daha yüksek performans ve öğrenmeyi sağlayan daha fazla davranış sağlamaktadır (Çiftçi ve Önder, 2020: 15).

Okul öncesi dönemde çocuklar sözlerden çok gözlemlerle öğrenirler. Bundan dolayı bu dönemin eğitiminde çocuğun yanında yer alan yetişkinlerin örnek davranışlar sergilemesi önemlidir. Tarkoçin (2014), konu ile ilgili yapılmış, anne baba olarak ebeveyn rollerinin farklılıklarına değinen çalışmaları aktarırken babaların genellikle bir oyun arkadaşı olarak, annenin de konuşarak, okuyarak bebeğe uyarıcı rolleri üstlendiği ifadelerine yer verir. Anne-babalar çocuğun zekâ gelişiminde sadece davranışlarıyla değil, çevre düzenlemeleri ile de etkili olmaktadır. Bu sonuçlar gösteriyor ki oyun için rol dağılımı ve çevre faktöründe çeşitlilik sağlanması, çocuğun gelişiminde ebeveynin nasıl destek olabileceği sorusuna bir cevap niteliği taşımaktadır (Tarkoçin, 2014: 35).

Annenin çocuğu ile birlikte oyuna dahil olması, oyunu daha bileşik bir hale sokar. Çocuğun oyundaki lider rolünü destekleyen anne, çocuğun düşünsel dünyasının zenginleşmesine katkı sağlar. Bu sayede soyut düşünmeye uzanan süreç kolaylaşacaktır. Çocuklarını tek başına oyun oynarken gören ebeveynlerin, oyuna dahil oldukları zaman çocuklarının yaşamında farklılık yaratacaklarını unutmamaları gerekir (Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Eyer, 2003; akt. Yavuz, 2020: 361).

Anne babaların, öğretmenlerin, oyuna katılımcı olan yetişkinlerin, oyunun çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel gelişimine katkılarını doğru değerlendirebilmesi ve oyun sürecini bu doğrultuda zenginleştirebilmeleri yetişkinlerin dikkate alması gereken koşullara bağlıdır.

Hangi oyunu, nasıl, ne şekilde oynayabileceğimizin ipuçları çocuklarda gizlidir. Yetişkinler çocuklarla birlikte oynayacakları belirlerken çocuğun gelişim düzeyini göz önünde bulundurmalıdır. Böyle bir oyun etkileşimi için zaman ayırmak, çocuğun doğal olarak gösterdiği tepkileri gözlemlemek, neyle ilgilendiğini, merakını, oyun sürecindeki duygularını fark edebilmek çevreyi yeni bir bakış açısıyla görmemizi sağlayacak, oyunu nitelikli hale getirecek ve çocuğu oyunla barışık kılacaktır. Anne babalar güvenli oyun materyalleri belirleyerek, bir nesnenin çocuğun onu tanımladığı gibi olduğuna inandığını söyleyerek ve oyun yapıları oluşturarak destek verebilirler (Christie ve Enz, 1993; Pehlivan, 2016; Poyraz, 2012; Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Eyer, 2003; akt. Yavuz, 2020, 361).

Birlikte düşünmek ve fikir üretmek, çocuğu dinlemek, çözüm önerileri geliştirmesine fırsat vermek ve üretilen çözüm önerisini denemesi için desteklemek ebeveynin oyundaki destekleyici, teşvik edici ve geliştirici rolleri arasında yer alır. Birlikte deneyimlenen bu düşünme ve problem çözme süreci, başarı ve haz duygusuyla sonlandığında olumlu duygular ile birleşerek kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşir. (Yavuz, 2020: 364)

İngiliz psikanalist Donald Winnicott, en bilinen kitabı olan *Oyun ve Gerçeklik*'de oyun (game) kelimesi yerine eyleme işaret eden ve fiilden türetilen isim halini tercih etmiştir: oynama (Playing and Reality). Rabain (2006), Winnicott'un hareketi ve süreci vurgulamak adına çok sayıda isimleştirilmiş fiil kullandığını aktarır. Oynama (playing), yaşama (living), tutma (holding), var olma / var olduğunu hissetme (being). Oynama (playing) son şeklini almış bir ürün değil oluşmakta olan bir oyun etkinliğidir. Bu, süreç halindeki etkinlik, kelime oyunlarında olduğu gibi sayısız aktarım, metafor, dönüşüm, ve yer değiştirmeyi tasarlayabilme imkanı anlamına gelir. Oynamak aynı zamanda oyun oynayabilme yetisidir. Yeti, çocuğun zaman içinde kazandığı edinimler, tasarım, deneyim ve keşifler sayesinde çocuğun olgunlaşma sürecinin ilerlediğini söylenebilir. Kuralların dışına çıkmadan herhangi bir şey icat etmeden game anlamında oyun oynanabilir ki bu, yaratıcılığa zemin sunan playing'e ulaşamama durumudur. Playing anlamında oynamak kurallarla çerçevelenmiş değildir; icat etme, kimi zaman da yeniden yapma ve dönüştürme için nesnelere amacı dışında kullanma zevkini yaşamayı mümkün kılar. Temsil ve anlam arayışı içinde oyunda sahnelenen ve bilinçdışı bir amaca hizmet ederek bir tek anlam yerine olası anlamların bütünü keşfetmeye yönelik bir eylemdir (Rabain, 2006; 99).

Göncü (2019), mevcut bilgiler ışığında oyunun bir keşif etkinliği olduğunu belirtir. Çocuklar deneyimlerinin özelliklerini değiştirebildikleri esnek, hayali ve doğaçlama bir dünya

yaratarak, deneyimlerini, olaylara dair anlayışlarını durumlar üzerindeki kontrollerini bu yolla sunayabilmektedir. Bu anlamda oyun ve dolayısıyla oynamak, çocukların eğitim dünyasına sunduğu en önemli eğitim aracı olarak kabul edilebilir (Göncü, 2019; 208).

Göncü (2019), okul ve eğitim sürecine aile katılım süreciyle ilgili olarak, ailelerin gerçekleştirdiği bir dizi katılım etkinlikleri yerine daha kapsamlı bir katılım anlayışı tesis etme düşüncesiyle geliştirilen çeşitli ortaklık modellerinden bahseder. Bu modeller aile ve okulların öğrencileri öğrenme deneyimleri esnasında destekleyecek bununla beraber tarafların gereksinimlerinin dile getirilmesini mümkün kılacak etkin bir ortaklığın geliştirilmesini garantiye alacak bir iletişim sistemi üzerinde durmaktadır.

Bu modeller arasında yaygın olarak bilineni “okul, aile ve topluluk ortaklığı” terimini ilk kullanan Epstein (1994) tarafından geliştirilmiştir. Aile katılıma daha kapsamlı bir yaklaşım önerisi sunan Epstein’e göre, bu terim çocukları destekleyen tüm aile birey ve yapılarına, aileleri ve okulları ile iletişim imkanı ve hakkı için çocuklara, okul aile işbirliği adına çalışan topluluk kuruluşlarına tanınırlık sağlamaktadır. Geliştirilen bu fikir ve katılım modelini, altı temel özelliği ve bunları destekleyen pratikler çerçevesinde inceleyecek olursak;

“Ebeveynlik (örn.sağlıklı ve güvenli bir ev ortamı yaratmak), ev ve okul arasında iletişim (örn. bire bir görüşmeler, bültenler ve telefon görüşmeleri), gönüllülük (örn. aile devriyeleri, sınıfta yardımcı olma, okul etkinliklerine katılım), evde öğrenme (örn. ev ödevi, yaz öğrenimi paketleri, aile akşamı programları), karar verme (örn., okul-aile birlikleri, yerel okul kurulları, okul geliştirme komisyonları) ve toplulukla birlikte çalışmayı (örn., aileleri dinlenme ve onları destek olanaklarından ya da hizmet programlarından haberdar etme) içermektedir” (Epstein 1994; akt. Göncü, 2019;268).

Lau, Li ve Rao (2010) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin erken çocukluk eğitimine katılımını ve bu katılımın çocukların okula hazır bulunuşlukları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda aile katılımının çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Çocuk gelişiminde rol alan sosyal etkileşimler göz önüne alındığında ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı bahsi geçen kuramlar çerçevesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı kurulmasında ailenin kilit rolünü açacak olursak; çocuğun yaşça büyümesi, yeni sınıf seviyesindeki müfredat ve yaklaşımlar,

okul ve kurumların vizyon farklılıkları gibi değişkenlere karşın bu süreçte sabit olan, destekleyici ve taşıyıcılık görevi aile katılımının nitelikleri üzerinde yapılanmıştır. Bu haliyle eğitimde aile katılımını; ailenin, çocuklarının eğitim süreciyle ilgili, belirli amaç ve hedeflere yönelik, kişi ve kurumlarla etkileşimlerini belirleyen beklenti, planlama ve iletişim vb. davranışların bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Ebeveynin okul ve öğrenme etkinliklerine etkin bir şekilde katılımı çocuğun, davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra hazır bulunuşluk ve dolayısıyla akademik başarılarına da olumlu etkiler sağladığı görülmektedir.

Kağıtçıbaşı (1993) ve arkadaşları çok amaçlı eğitim modeli içeren erken destek projesi ve takip araştırması başlatmışlar, çalışmalarının 3-5 yaş grubu çocuğun çok yönlü gelişimine etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan çocukların bir kısmına anne eğitimi desteği sunmuşlardır. Özel olarak oluşturulan anne eğitimi çerçevesinde proje ekibi anneleri eğitmiş, anneler de evde kendi çocuklarını eğitmesi sağlanmıştır.

“İnsan gelişimi çok boyutludur. Zihinsel gelişimin yanında ve onunla ilişkili olarak sosyal, duygusal gelişim, kişilik gelişimi ve bedensel büyüme de oluşur. Bunlardan sadece biri, örneğin zihinsel gelişimi üzerinde odaklaşan bir okul öncesi eğitim programı, çocuğun diğer gelişme ihtiyaçlarını destekleyemez. Oysa ki, gelişmenin farklı boyutları birbirini pekiştirir ve destekler. Örneğin, öz benlik kavramı, girişimciliği ve kendine güveni yeterince gelişmemiş bir çocuk ya da kişi, zihinsel kapasitesini davranışlarında yeterince gösteremeyebilir ve başarı düzeyi bundan olumsuz olarak etkilenebilir. Aynı şekilde bir çocuğun başarı güdüsü eksikliğinin ve tembelliğinin bir nedeni, kendine güvensizliği olabilir. Bu tür yetersizlikler, gerek okul başarısızlığına gerek zeka testlerinde düşük puanlara yol açabilir. Böyle bir güvensizlik duygusu, çocuğun çevresindeki kişilerin özellikle ana baba gibi onun için önemli olan kişilerin çocuğa yaklaşımından da etkilenir. Başka bir deyişle, çevresi tarafından sosyal duygusal gelişmesi desteklenmeyen çocuğun başarı düzeyi düşük olabilir” (Kağıtçıbaşı, 1993:29).

Kağıtçıbaşı çocuk gelişimi ile ilgili programların eleştirisini çocuğun gelişim sürecinde tek başına ele alınmasından dolayı dile getirmiştir. Çocuğun sosyal çevresinden bağımsız olarak ele alınması gelişimi açısından yeterli olmayacaktır. Sosyal çevrenin birinci halkası olan aile, çocuğun her türlü gelişim alanında bir öğrenme ortamı, öğrendiklerini

hayata geçirebilme sahası niteliği taşımaktadır. Çocuğun aileden bağımsız olarak zeka, akademik başarı, benlik gelişimi, duygusal gelişim göstermesi beklenemez.

“Çocuğun gelişimi her yönüyle desteklenirken aile çevresi de değiştirilip çocuğa devamlı destek verir hale getirilebilirse, uzun vadede ciddi kazanç sağlanabilir. Uzun vadede başarısız bulunan programların ikinci eksikliği de bu konuda olmuş, bu programlar çocuğun çevresini değiştirmeyi amaçlamadan onun çevresinden soyutlayarak değiştirmeyi amaçlamışlardır” (Kağıtçıbaşı, 1993:30).

Yapılan eğitimler sonucunda çocuklarda olduğu kadar annenin kişisel gelişimi de olumlu sonuçlar doğurmuştur.

“Anne eğitimi programı salt anne-çocuk ilişkisini ve çocuğu etkilemekle kalmamıştır. Doğrudan annenin de davranışlarına etkilemiştir. Projenin dördüncü yılının sonunda yapılan mülakatlarda, eğitilmiş annelerin eşleri ile ilişkilerinde eskiye oranla önemli değişimler olduğu ortaya çıktı. Örneğin, aile içinde eşler arasında karar verme konusunda, iki grup arasında farklılıklar belirdi “sahip olunacak çocuk sayısı konusunda kim karar verir?” sorusuna eğitilmiş annelerin eğitilmemiş annelerle karşılaştırıldıklarında kararın ortak verildiğini söyledi. Eğitilmiş anneler daha sıklıkla, istedikleri çocuk sayısını eşleriyle tartıştıklarını belirttiler. Eğitilmiş anneler, eğitilmemiş annelere oranla çocuğun disiplini konusunda doğum kontrolü ve diğer konularda da daha fazla kendilerinin karar verdiklerini söylediler. Böylece anne eğitim programı sonucunda eşler arası iletişim ve birlikte karar verme oranlarında artış ortaya çıktı. Annelere evde son sözü kimin söylediği ve evde patronu kim olduğu sorulduğunda eğitilmiş anneler daha çok her ikimiz cevabını verdi”(Kağıtçıbaşı, 1993:72).

Çocukların sosyalleşmesi ilk olarak ailede başlamakta ve öğrenilen beceriler ilk olarak aile ortamında uygulanmaktadır. Çocukların iletişim becerilerini ve diğer sosyal becerileri ilk olarak ailede öğrendiği düşünüldüğünde, anne-baba çocuk etkileşiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Aile katılımı, genel olarak anne-babalık becerilerini artırmayı hedefleyen ve bu süreçte anne-babalara destek ve bilgi sunan bir süreci tanımlamaktadır. Daha geniş anlamda düşünüldüğünde, anne-babaların aktif katılım içinde olduğu dinamik bir öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Bu süreç, anne babaların ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak gelişmektedir. (Kocabaş, 2006: 144)

Babaların çocukları ile geçirdikleri süre ile eğitim sürecine katılımları arasında (özellikle Ev Temelli Katılım ve Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Benzer bir bulgu annelerle yürütülen çalışmada elde edilmiştir. Gürşimşek, 2003 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi kurumlara devam eden 200 anne ile yürüttüğü çalışmada, annelerin çocukla birlikte olmak için ayırdıkları günlük aktif zaman ile ev temelli katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu iki bulgu, anne babaların çocukları ile birlikte olmak için aktif olarak ayırabildikleri zamanın artmasına paralel olarak çocuklarının gelişimine evde çeşitli etkinliklerle katkıda bulunma çabalarının da arttığını ortaya koymaktadır. (Gürşimşek, Kefi, Girgin, 2007 :188)

2.5.1. Müzik eğitiminde ailenin rolü

İnsanların birbirlerinin yetenek, engel, değer yargıları ve kültürlerini anlayıp tanıyabilmesi, birbirleriyle etkileşim içine girmeleri için yaratılacak oyun ortamlarını Cubash (2003) şöyle tanımlar: "Kültürler arası eğitim ve kuşakları kapsayan ve birbirine yaklaştıran etkinlikler kapsamında, birbirleriyle etkileşim içindeki grupların yaptığı yaratıcı müzik çalışmalarında, insanların kendi bedenleri ile çalışmayı önemli ölçüde öğrenmeleri, ortak yaratıya katılmaları, bir arada olmanın olumlu yönlerini yaşamaları için ideal bir çerçeve içinde çeşitli olanaklar ve teşvik edici bir ortam sunulur" (Cubash, 2003; syf 9).

Aile, çocuğa bakım veren bireylerin oluşturduğu bir yapı olmasının dışında çocuğun dili öğrendiği deneyimlediği ilk sosyal alanı temsil eder. Aile içerisinde kullanılan ve kendilerine has şive, vurgular, mecazlar ve aksan "Hareket ve Dilin Müzik Üretme ve Oyun Aracı Olarak Kullanılması" kısmında açıklandığı üzere müziksel elementler olarak da kullanılabilen dile özgü dinamiklerdir. İlk öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği devinim ve söz/ses kullanımı, ailenin bilinçli ya da kasıtsız bir şekilde öğrenme deneyimine iştirak ettiği bir eğitim ortamı yaratır. Taklit sonucu edinilen müziksel dinamikler sayesinde gerçekleşen bu karşılıklı aktarımın, aile ile kurulacak sosyo-kültürel bağların oluşmasına katkı sunduğu gibi aileyi eğitim-öğretim etkinliklerine dahil edebildiğini de söylemek mümkündür.

Ailenin çocuğun müziksel gelişiminde ki rolü ebeveyn ya da bakım verenlerin müzik ve müzik eğitimine bakış açısı altında değerlendirilebilir. Müziğin toplum içerisinde kurulan ve aile içerisinde de yansımalarını görebileceğimiz sosyo-kültürel bağlar üzerindeki işlevi, bireylerin değer, düşünce ve fikirleri doğrultusunda değişkenlik göstereceğinden, ailenin müziğe olan ilgi ve tutumunun müzik eğitimine bakışını da etkilediğini söylemek yanlış

olmaz. Ebeveynin, çocuğun gelişim sürecinde diğer gelişim alanlarından ayırmadan müziği bir seçenek olarak değil gelişimsel bütünün bir parçası olarak görüp hayatlarına sokması ailenin bilgi, tutum, donanım ve imkanları ölçüsünde yer bulur. Müzik eğitiminde ailenin rolü ve tutumları hakkında düşünüldüğünde karşılaşıcağımız üç seçenek olduğu söylenebilir.

Negatif – Kasıtlı (değer, düşünce ve fikirler nedeniyle)

Nötr – Kasıtsız (herhangi bir değer ve fikirden bağımsız)

Pozitif – Kasıtlı (değer, düşünce ve fikirler nedeniyle)

Aile değerleri çocukların seçimlerini etkiler. Anne, baba ya da çocuklar spor, sanat ya da bilime eğilimlilerse, bu bilgiler aile değerlerini oluşturur. Çocuklar aile değerlerine karşı tarafsız olamazlar. Aile çocukların duygularını, çok yönlü kabiliyetlerini besleyip geliştirecek miras deposu ve çocuğun yeteneklerinin keşif ortamıdır. Çünkü okulda başlayan birçok eğitsel çalışma çocuğun ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanır. Öğrenciyi tanımada, yönlendirmede, yeteneğini ve kapasitesini artırmada mutlaka aileyle iş birliğine gidilmelidir. Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Bir çok araştırmada, anne-baba ve çocukların tutumları arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmaktadır (Güdek, Karakaya, 2013).

Müziksel bağlamda kazanılan davranışlar da, özellikle dört ve altı yaş arası ses yüksekliklerini algılama dönemidir. Bu süre boyunca sağlanacak zengin bir müziksel çevre sonraki müziksel yetenek için önemli bir temel oluşturur. Bloom, yetenekli piyanistlerin çoğunun müzisyen olmayan ailelerden çıktığını belirtmiştir. Bu ailelerin tümü çocuklarının müziksel ilgilerini desteklemişlerdir Hamilelikle birlikte anne karnında başlayan eğitim süreci, doğumdan sonra yine ilk eğitimci olan annenin çocukla olan etkileşimleriyle gelişerek devam eder. Çocuklar doğdukları andan, hatta anne karnında oluştukları andan itibaren tanıştıkları sesleri büyüdükçe, daha iyi algılar ve yorumlar. Müziksel sesleri ayırt etmesiyle müziksel gelişim süreci de başlamış olur. (Algan, Özkut, Kaya, 2012)

Evdeki müziksel ortam, “Evde, anne-baba, bakıcı ya da diğer aile bireylerinin, çocuklar ile birlikte yaptıkları müziksel etkinliklerin miktar ve niteliği” olarak tanımlanmaktadır. Müzik yeteneğinin, kalıtımsal ve çevresel koşulların etkisi ile şekillendiği düşünülmektedir. Bu konuda 1900’lü yılların başında müzik psikolojisi alanındaki Seashore

ve Schoen gibi araştırmacılar, mzık yeteneğinin yalnızca çocuğun ailesinden gelen kalıtsal özelliklere dayandığını belirterek, müziksel gelişimde çevrenin etkisini görmezden gelmişlerdir. Bununla birlikte daha sonraki yıllarda Shuter-Dyson, Gabriel, ve Gordon gibi araştırmacılar kalıtım ve ortam (evre) zelliklerinin mzık yeteneği üzerinde birbirleri ile sürekli etkileşimli etkenler olduklarını belirtmişlerdir

Bu bağlamda anne - babanın çocuğun eğitimine olan ilgisi ve katkısı, mzık eğitimi araştırmalarında ele alınan bir konu olmuştur. Müziksel gelişim ve evdeki müziksel ortam arasındaki ilişkileri inceleyen Kirkpatrick (1962), rencileri evdeki müziksel ortamları açısından mükemmeli-iyi, iyi-orta ve zayıf olmak üzere 3 gruba ayırmıştır. Evdeki müziksel ortamları (mükemmeli- iyi) (iyi-orta) (zayıf) (akt. zmenteş 2012).

Denac (2008) alışmasında, çocukların mzık ilgilerinin, retmen ve aile tarafından yönlendirildiğinde değişip değişmeyeceği üzerinde çalışmış ve sonuçta çocukların mzık ilgilerinin yönlendirilmek istenen şekilde yönlendiğini saptamıştır. Ana babanın katılımı, anne ile ocuk arasındaki ilgi transferi şeklinde olduğu gibi, anne-baba-ocuk ilişkilerini arttıracaktır. Ana baba katılımı okul ile ev arasında bir köprü işlevi görür. Anne-babanın motivasyonu artar. ocuk zamanının çoğunu ailesi ile geçirir, dolayısıyla ana babalar çocuğun ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla nasıl baş edeceklerini anlarlar (akt.Topaç, 2008: 28)

Ebeveynler, birçok konuda olduğu gibi mzık eğitiminde de ocuk için önemli bir modeldir ve çocuklarını ilgileri doğrultusunda müziğe ve farklı sanat alanlarına karşı özendirmesi gerekmektedir. Bu noktada sağlıklı ve sistemli bir mzık eğitimi için dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Özellikle algı eğitimi sürecinde uzman kişilerle görüşülerek çocuğun fiziksel özellikleri değerlendirilmeli ve uygun bir çalgı seçimine gidilmelidir. Çalgı seçiminde ebeveynlerin isteğinden çok uzman kişilerin nerileri doğrultusunda çocuğun seveceği bir çalgıyı seçmesi önemlidir. Ebeveynlerin kendi arzuları ve egoları doğrultusunda çocuğu sevmediği veya farklı teknik problemlerin yaşanabileceği bir çalgıya yönlendirmesi, ileride telafisi mümkün olmayan aksaklıklara yol açabilir (Uludağ ve Aktaş, 2016: 202).

ocuk ve ebeveynleri arasında sağlıklı bir ilişki kurabilmede müziğin iletişimdeki rolü önem kazanmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Adızel ve Özmenteş (2018) araştırmalarında çocukları Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan velilerin, kuruma ve çocuklarının buradan aldığı eğitime yönelik farkındalıklarını incelenmesi amaçlamıştır. Çalışmaya Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde müzik eğitimi alan öğrencilerin velileri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen yirmi dört veli katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup veriler açık uçlu sorular içeren görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, sonuçlara bakıldığında velilerin, öğrencilerinin aldığı müzik eğitimi ve onların kariyer seçimlerine dair beklentileri, velilere göre kurumun öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki öncelik sırası, zaman yönetimi ve ders saatleri sorunsalı ile gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik görüşlerinin öne çıktığını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada velilerin kurumdan ve öğrencinin aldığı müzik eğitiminden çeşitli beklentilerinin olduğu, kurumu çocuklarının eğitim hayatında ikinci sıraya koydukları, ders saatlerini yetersiz buldukları fakat yaşadıkları yoğunluk sebebiyle zaman yönetimi konusunda güçlük çektikleri ve çocukları için yaptıkları kariyer planlarında müziğe yer vermedikleri sonuçlarına varılmıştır. Velilerin çocuklarının BİLSEM'de aldıkları müzik eğitime dair beklentilerde ise öne çıkan alt temalar müziği teorik yapısıyla öğrenmesi, bir çalgıyı iyi biçimde çalması ve bu eğitim sürecinden keyif almasıdır. Araştırmacılar, velilerin bir bölümünün bu beklentilerine rağmen müziği çocuklarının yalnızca sosyal kimliklerinin bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Çocukları aynı zamanda konservatuara da devam eden bir kısım veli ise ve bu iki kurumun birbirini desteklemesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacıların ifade ettiği bir başka bulgu ise geliştirilen proje ve etkinliklerin içeriğine yönelik veliler tarafından getirilen eleştiridir. Veliler yapılan etkinliklerin yalnızca koro ve orkestra biçiminde olmasının, geliştirilen projelerin müzik dışında bir alana dokunmamasını çocuklarının yetenek ve zekâ düzeyleriyle tam olarak örtüşmediğini ifade etmektedirler.

Algan, Özkut, Kaya (2012) okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların annelerinin müzik eğitimi ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve okulöncesi dönemde çocukların müziksel gelişiminde annenin rolünün önemine değinilmesi amacıyla yaptıkları araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ve Konya il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini Afyonkarahisar il örneğindeki rasgele seçilen 100 anne ile Konya il örneğindeki 100 anne olmak üzere toplam 200 anne oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak

araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okulöncesi dönemde, annelerin çoğunluğu (%89.2) ocuklarının müzik yeteneğinin ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini, ayrıca müzik eğitiminin diğer gelişim alanlarına katkısı olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir. Genel olarak annelerin, çocuklarının öğreniminde müzik eğitiminin kullanılmasının gerekliliği hakkındaki düşünceleri olumlu yönde çıkmıştır. Annelerin ğrenim durumlarının okulöncesi dönemdeki çocukların müzik yeteneğinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi fikrini etkilediği grlmştir. Orta ve üzeri öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin %85 ve daha yukarı bir oranda çocukların müzik yeteneğinin ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini istedikleri gözlenmesine rağmen ilköğretim mezunu ailelerin sadece %78'i bu görüşü paylaşmıştır. Bu durum gelir düzeyi arttıkça daha yükselmektedir. Ankete katılan annelerin öğrenim durumlarına göre okulda verilen müzik etkinlikleri ile ilgili görüşleri birbirinden farklılık göstermiştir. Ankete katılan anneler arasında müzik etkinliğini en önemli etkinlik olarak gören annelerin oranı %8.3 olarak grlmştir. Sadece annelerin yaklaşık %63'nde müzik eğitiminin ocuk gelişimini her yönden etkilediği görüşü hakimdir. Diğer etkinlikleri tercih eden annelerin ise ağırlıklı olarak müzik eğitiminin ocuk gelişimine bazı alanlarda katkı sağladığını ifade ettiği belirlenmiştir. Çocuğun bir müzik aleti çalıyor veya almıyor olması annelerin müzik eğitimiyle çocuklarındaki gelişimi desteklemesi arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. şöyle ki, müzik aleti almayan çocukların annelerinin büyük bir kısmında (%61) müzik eğitiminin, çocukları bazı alanlarda geliştirdiği fikri yaygınken müzik aleti çalan çocukların annelerinin çoğunluğu (%68) müzik eğitiminin, çocukları her yönden geliştirdiğini düşünmektedir.

Çocuğunun bir müzik aleti almasını istemeyen annelerin oranı %3.6 iken, olabilir veya kesinlikle isterim diyen annelerin oranı sırasıyla %53 ve %43 olarak belirlenmiştir. Kesinlikle müzik aleti almasını isterim diyen annelerin tamamının çocuklarının yeteneğinin okulöncesi dönemde ortaya çıkartılmasını ve geliştirilmesini istedikleri grlmştir. Diğer taraftan, müzik aleti alabilir (olabilir) diyen annelerin sadece %85'inin çocuklarındaki yeteneğin okulncesinde ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini istedikleri saptanmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda da, müzik eğitiminin çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğine inanıldığı düşüncelerine ulaşılmıştır. Araştırmacılar, müzik eğitiminde anne boyutunun önemine değinmiş, sundukları bu araştırmada; annelerin, çocuklarının eğitiminde müzik eğitiminin kullanılmasının gerekliliği hakkındaki düşünceleri ile ilgili bulguların, beklenenden daha olumlu yönde çıktığını ifade etmişlerdir.

Atılğan (2018), Bu araştırma, amatör müzik eğitimini ele almak ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı tarafından yürütülen “Amatör Çalgıcılar Festivali”nin bireye kazandırdıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı tarafından 11 yıldır düzenli olarak yürütülen “Amatör Çalgıcılar Festivali” ne katılan öğrencilerin müzik öğretmenleri ve ailelerine festival ve festivalin kazanımları hakkında açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Araştırmacı elde edilen veriler doğrultusunda; Festivale yeni katılan müzik öğretmenlerinin yanında, festivali benimseyen ve her sene katılan müzik öğretmenlerinin bulunduğunu ve müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun festivale birden fazla öğrenciyle katıldığını ifade etmiştir. Anket sorularını cevaplandıran aile üyelerinin büyük çoğunluğunun anne ve baba olduğu ve katılımcıların festivale karşı tutumlarının istekli, mutlu, heyecanlı ve olumlu şeklinde olduğu belirtilmiştir. Festivalin, katılımcıların bireysel, sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağladığı ve çalgı eğitimine karşı ilgiyi artıracığı yönündeki ifadeler yer verilmiştir. Festivalin katılımcılara tecrübe kazanma, topluluk önünde çalma, farklı enstrümanlar tanıma ve emeklerini sergileme fırsatı sunması bakımından önemi üzerinde durulmuştur.

Bağrıaçık (2019) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerine uygulanan müzik eğitimiyle ilgili olarak ebeveynlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 7 ortaöğretim kurumundaki 300 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu ve 3'lü likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı bulgular doğrultusunda ebeveynlerin, müziğin çocuklarının psikolojik gelişiminde yararlı olacağını ve müzik eğitimi ile çocukların stres, kaygı gibi zorluklarla kolayca baş edebildiklerinin ortaya konulduğunu ifade etmiştir. Bu sonuca göre, müzik eğitiminin ders saatinin artırılması gerekliliğinin ebeveynlerce de yüksek oranda olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Araştırmacı ebeveynlerin çocuklarının aldıkları müzik dersi ile ilgili kazanımların aileye yansımaları, paylaşılması ve kazanımların ailede tekrarının orta düzeyde bir etkililik gösterdiğini belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarının aldığı müzik dersinin onların motivasyonlarını genel anlamda olumlu yönde etkilediğine inanmaktadırlar. Ancak, okulda öğrenilen kazanımların evde tekrarının az düzeyde olduğu, öğrenilen şarkıların ailece söylenip yaşantılarına aktarılmadığı ve bu anlamda duyuşsal boyutun az düzeyde devreye girdiği sonucu belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının aldığı müzik eğitimi dersinin onların sosyalleşmesine ilişkin yargıları üçlü likert ölçeğinde orta düzeyde bir durum göstermektedir. Araştırmacı ortaöğretim öğrencilerine uygulanan müzik eğitimiyle ilgili

olarak ebeveynlerin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda alınan puanlar ile demografik bağımsız değişkenlerin aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Demografik değişkenlere göre bu sonuçlardan kısaca bahsetmek gerekirse; cinsiyet değişkeni ile müzik eğitimi hakkındaki olumlu bir takım yargılar arasında, kadın ebeveynler lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yaş değişkeni ile müzik eğitimi hakkındaki olumlu bir takım yargılar arasında genç ebeveynler lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Eğitim seviyesi değişkeni ile müzik eğitimi hakkındaki olumlu bir takım yargılar arasında yüksek öğrenimli ebeveynler lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ebeveyn müzik bilgisi durum değişkenine göre müzik eğitimi hakkındaki olumlu bir takım yargıların müzik eğitimi almamış ebeveynler aleyhine anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Güdek ve Yılmaz (2020) çalışmalarında çocukları ilköğretim ve ortaokulda eğitim gören ebeveynlerin müzik eğitimine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak, betimsel nitelikte, tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubu, 2017/2018 akademik yılında Sinop ili sınırları içerisinde eğitim veren dört ilköğretim ve üç ortaokuldaki öğrencilerin toplam 1168 ebeveyninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyo-kültürel özellikler anketi ve Güdek ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarındaki Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; araştırmaya katılan anne-babaların müzik eğitimine yönelik tutumları sosyo kültürel özelliklerle ilişkilendirilmiş ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimine ilişkin anne-baba tutumlarının; anne ya da baba oluşlarına, kendini tanımlamalarına, eğitim durumlarına, mesleklerine, gelir durumlarına, çocuklarının cinsiyetine ve annenin iş yaşamında aktif oluşuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının yaşlarına ve aile yapılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güdek ve Yılmaz, araştırmayla ilgili temel bir kaniya varmak amacıyla yapılan analizlerden sonra ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade etmişlerdir; Annelerin müzik eğitimine yönelik tutumlarının babalardan daha olumlu/yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı yaş gruplarındaki ebeveynlerin müzik eğitimine yönelik tutumları benzer düzeydedir. Başka bir ifadeyle farklı aile yapılarına sahip ebeveynlerin müzik eğitimine yönelik tutumları benzer düzeydedir. Kendini demokratik olarak tanımlayan ebeveynlerin müzik eğitimine yönelik tutumları, kendilerini otoriter ve aşırı koruyucu olarak tanımlayan ebeveynlerden daha olumludur. Üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olan annelerin müzik eğitimine yönelik tutumları diğer annelerden, ortaokul ve lise mezunu olan annelerin

ise müzik eğitime yönelik tutumları ilkökul mezunu olan annelerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Babanın eğitim durumuna bağlı olarak da ebeveynlerin müzik eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre; Üniversite ve Yüksek Lisans/Doktora mezunu olan babaların müzik eğitime yönelik tutumları, ilkökul ve ortaokul mezunu olan babalardan daha olumludur. Ebeveynlerin, mesleklerine bağlı olarak müzik eğitime yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre; a) öğretmenlerin müzik eğitime yönelik tutumları diğer tüm meslek gruplarından daha olumludur, b) profesyonel meslek sahibi ebeveynlerin ise müzik eğitime yönelik tutumları ev hanımı ve ‘diğer’ meslek sahibi ebeveynlerden daha olumludur. Aile gelir durumuna bağlı olarak ebeveynlerin müzik eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Okula giden çocuğu sadece kız olan ebeveynlerin müzik eğitime yönelik tutumları, okula giden çocuğu sadece erkek ve hem kız hem de erkek (ikisi de) olan ebeveynlerden daha olumludur. Araştırmaya katılan çalışan annelerin müzik eğitime yönelik tutumlarının çalışmayan annelerden daha olumlu/yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gürgen (2018) çalışmasında İzmir ilinde çocukları özel piyano dersi alan 17 ebeveynin bu konudaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmış ve nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarına piyano dersi aldırma nedenleri, piyano dersi ile ilgili düşünce ve inançları, bu süreçte geliştirdikleri çabaları, davranış biçimleri ve gözlemleri özerklik bağlamında incelenmiştir. Araştırmacı elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçları şu şekilde aktarmıştır. Çalışmada ebeveynlerin çoğu maddi ve manevi olarak yapılması gerekenleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar, çocuğa çalışma ortamı sağlamak, piyano satın almak, kursa götürmek ve evde ona zaman ayırmak gibi olanaklardır. Ebeveynler çocuklarını neyin veya kimin motive ettiğini bildiklerini ifade etmişlerdir. 6 ebeveyn çocuklarını motive eden şeyin piyanoda bir şeyler çalıyor olmaları yani kendi kendilerini motive ettiklerini, diğer ebeveynler ise öğretmen, arkadaşlar ve övgü sözleri gibi yanıtlar vermiştir. Buna göre 6 ebeveyn içsel motivasyonu geliştirici özerk yapıda davranış sergiliyor olabilir. Diğer çocukların ise öğretmen, arkadaş gibi dışsal motivasyon kaynaklarını kullandığı söylenebilir. “Sizce çocuğunuz müzik alanında yetenekli mi?” sorusu yöneltildiğinde ebeveynlerin genelde çekingen yanıtlar verdiği gözlenmiştir. Yalnızca 4 ebeveyn doğrudan evet yanıtı vermiş, diğerleri ise bilmiyorum, olabilir, ilgisi var gibi yanıtlar vermiştir. Bu çalışmada ebeveynler çocuklarına karşı önyargılı olmasa da onları yetenekli bulduklarını söylemeye çekinmişlerdir. Çalışmada ayrıca müzisyen olan tek ebeveynin,

olmayan diğ er ebeveynlere göre daha detaylı yanıtlar verdiğ i gözlenmiştir. Elbette bunun nedeni müziksel arka plana sahip bir geçmiş e sahip olmasıdır ancak bu durumun bir dezavantajı olarak çocuğ u onun kontrolü altına sokan bir tutumu benimseyip fark etmeden özerkliği destekleyecek davranış ları göz ardı etmiş olabilir. Bu çalışmada da ebeveynler her ne kadar kararı çocuklara bırakacaklarını ifade etseler de sanatın yeteri kadar toplumsal değ er görmediğ i fikriyle çocuklarının ileride piyano ile ilgili bir meslek seçmesi konusunda teşvik etmeye çok istekli gözükmemektedirler.

Tezcan (2019) çalışmasında, ortaokul son sınıf öğrenci velilerinin, çocuklarının almış oldukları müzik eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek ve çocuklarının müzik alanında eğitim almayı ya da meslek olarak seçmeyi istediklerinde görüşlerinin ne yönde olacağını ortaya koymak amaçlamıştır. Bu amaçla yürütö len araştırmada, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığ i karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına ilişkin çalış ma grubunu Tekirdağ ili ve ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağ lı 1084 ortaokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmada 2016 yılında Dinç Altun tarafından geliştirilen ve 17 maddeden oluş an “Ortaokul Müzik Eğitime İlişkin Aile Tutum Ölçeğ i” Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) gerekli izin alındıktan sonra velilere uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasına ilişkin olarak da bu okullardan gönüllölük esasına göre seçilen 15 veli, çalışmanın ikinci çalış ma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı sonuçları ř u şekilde aktarmıştır. Çalışmaya ait veriler incelendiğ inde velilerin öğrenim durumları değ işkenine göre müziğe ilişkin veli tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğ u tespit edilmiştir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenime sahip velilerin müzik ile ilgili mesleklere yönelik olumsuz tutumlarının lise ve üniversite düzeyinde öğrenim düzeyine sahip velilere göre daha yüksek olduğ u görölmüştür. Çalışmamızın nicel verilerinde lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören velilerin müziğe ilişkin olumlu tutum alt boyut ve müziğe ilişkin veli tutumu ölçek puanları, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören velilerin olumlu tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Araştırma verilerimize göre erkek velilerin müzikle ilgili mesleklere, müzik dersine ve güzel sanatlar liselerine yönelik olumsuz tutum puanları, kadın velilerin olumsuz tutum puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer sonuç çalışmamızın nitel verileri ile de desteklenmektedir.

Yüksel (2018) araştırmasında müzik eğitiminin bir alt dalı olan çalgı eğitimi süreçlerinde, öğrencilerin eğitimlerinde aile desteklerini algıladıkları düzeylerin tespiti ve çalgı eğitimindeki süreçlere yönelik aile katılımının, öğretmen görüşleri tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada, genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, ortaöğretim 5. sınıf öğrencilerinin çalgı eğitiminde algıladıkları aile desteği incelenmiş ve elde edilen bulguların çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, eğitim düzeyi) farklılaşma durumları sorgulanmıştır. Araştırmada ikincil olarak, nitel bir yaklaşımla 5. Sınıf müzik derslerine giren müzik öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak, çalgı eğitimindeki aile katılımına yönelik mevcut durum, ele alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ilinde Bilfen Eğitim Kurumları'nın Esenşehir, Sancaktepe ve Yenişehir kampüslerinde okuyan, ortaöğretim 5.sınıfa kayıtlı 200 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin çalgı eğitiminde algıladıkları aile desteği düzeyleri, Demet Girgin tarafından geliştirilmiş olan "Çalgı Eğitiminde Algılanan Aile Desteği Ölçeği" kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise 12 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı çalışmasından elde edilen sonuçları şu şekilde açıklamıştır; Öğrencilerin "Çalgı Eğitiminde Algıladıkları Aile Desteği Ölçeği"ne yönelik ailelerinden aldıkları destek puanlarının toplam ve tüm alt boyutlarda yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin "Çalgı Eğitiminde Algıladıkları Aile Desteği Ölçeği" toplam ve sürece dahil olma alt boyutu puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde kadınlar lehine farklılaştığı görülürken, aile desteği ölçeği duyarlılık alt boyutu puanlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin "Çalgı Eğitiminde Algıladıkları Aile Desteği Ölçeği" toplam ve tüm alt boyut puanları ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin "Çalgı Eğitiminde Algıladıkları Aile Desteği Ölçeği" toplam ve tüm alt boyut puanları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Aileler, çalgı eğitiminde eğitim sürecine duyarlılıklarına yönelik öğretmen görüşlerinde birbirlerine yakın ifadelerde buldukları görülmüştür. Ailelerin çalgı eğitimine katkısına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, görüşlerin, genellikle gerekli çalgı ve araç-gereçlerin sağlanması ile maddi desteğin aile tarafından karşılanması yönünde ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, ailelerin sürece dahil olma durumunun, çocuğun çalgı eğitimine olumlu yönde fayda sağlayacağını belirtmiştir. Ailelerin çalgı eğitiminde eğitim sürecine duyarlılıklarına yönelik öğretmen görüşlerinde de birbirlerine yakın ifadelerde buldukları görülmüştür. Ailelerin çalgı eğitimine katkısına yönelik öğretmen görüşlerinde, eğitim durumu yüksek olan ailelerin çalgı eğitimine olumlu katkı sağlayacağını ifade ettikleri görülmüştür. Ailelerin çalgı

eğitimine katkısına yönelik ğretmen görüşlerinde, geçmişinde müzik eğitimi ve çalgı eğitimi olan ailelerin, olmayan ailelere göre daha fazla katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Ailelerin algı eğitimine katkısına yönelik ğretmen görüşlerinde, aile-ğretmen iş birliğinin çalgı eğitiminin çalışma düzenine katkı sağlayacağı ifade edilmiş, aile-okul tarafından planlanan ve düzenlenen etkinliklere katılımın sağlanmasıyla, öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik motivasyonlarının yükseleceği belirtilmiştir.

Aile katılımı çalışmalarına yönelik çalgı eğitimi süreçlerinde, öğretmenlerin aileler ile sık sık görüştüklerini ve aile katılımı hakkında bilinçlendirme çalışmaları yaptıklarını ifade ettikleri grlmştir. Ayrıca ğretmenler bu görüşmeler sonucunda gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin evdeki çalışma düzenlerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Paterson (2008) resmi müzik öğrenimine yönelik ebeveyn motivasyonuna yönelik araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarını resmi müzik öğrenimi ile meşgul etmeyi seçmesindeki motivasyonlarını incelemiş, ve eğitimin faydalarına ilişkin kültürel inançları keşfetmeyi amaçlamıştır. Yapılan anket neticesinde ebeveyn motivasyonlarını şekillendiren kültürel inançları dört tema altında belirlemiştir. Müzik ve akademik yetenek ilişkisi, fırsat sunan iyi bir ebeveyn olma, bir çocuğun kendi deneyimlerini seçme hakkının önemi ve müzik sevgisinin etkisi ile ilgili ebeveyn görüşleridir. Araştırmaya katılan birçok ebeveyn, akademik gelişim beklentisi içinde olarak müzikal deneyimlere katılımın, çocuklarının eğitimlerinin diğer alanları üzerinde olumlu bir etkisi olacağına inanmaktadır. Bir kısım ebeveyn, çocukları için mümkün olduğunca çok sayıda olumlu fırsat sağlamanın önemli olduğunu dşnmektedir. Fırsat sunma isteği müzik eğitimi dışında herhangi bir etkinliğe uygulanabilir bir görüş olarak ortaya çıksa da, müzik ebeveynler tarafından özellikle değerli görülen bir deneyim olarak görülmektedir. Çoğu anne-baba, çocuklarının profesyonel müzisyen olmaları için özel bir istek göstermezken, kendi geçmiş müziksel deneyimleri, aile geleneğini sürdürmek arzuları gibi sebeplerden dolay bu fırsatı sunma konusunda onları istekli kılmaktadır. Bunun tersine, müziği hiç deneyimlememiş birçok ebeveyn de çocuklarına bu müzik eğitimi fırsatı sağlamanın önemine değindiği belirtilmiştir. Bir kısım ebeveyn için, çocuğun kendi etkinliklerini seçme hakkı kavramı önemli görünmektedir. Bu fikri ifade eden ebeveynin, çocuklarının aktivite seçimindeki rollerini, zorlayıcı katılımcıdan ziyade pasif kolaylaştırıcı olarak güçlü bir şekilde hissettiği grlmştir. Paterson, çalışmasından elde edilen veriler içerisinde ebeveynlerin çocukları için müzikal deneyimlere yönelik en güçlü motivasyonunun doğrudan müziğe olan sevgileri ve çocuklarında müzik sevgisini teşvik etme

istekleri ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Çocukları resmi müzik öğrenimine dahil etmeye yönelik birçok ve çeşitli motivasyonlar olsa da, çoğu ebeveyn için saf bir müzik sevgisinin her şeyden önemli olduğu belirtilmiştir.

Macmillan (2004) piyano öğretmenleri, öğrencileri ve velilerin ebeveyn katılımına ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmada bu katılımın kapsam ve nitelik açısından sonuçlarını ortaya koymuştur. Enstrüman öğretmenlerinin ders ve uygulamalarda veli katılımına yönelik tutumlarının neler olduğu, ebeveyn katılımını teşvik eden öğretmenler arasında ebeveynleri ne yapmaya teşvik ettiği, ebeveynlerin çocuklarını müzikal olarak nasıl desteklediği, ilgili ebeveyn katılımının, öğrenci zevkini ve başarısını artırıp artırmadığı sorularına cevap aramıştır. Hem öğrenciler hem de veliler veli katılımını memnuniyetle karşılarken, bazı öğretmenlerin bu işbirliğini teşvik ettiğini ve bazılarının ise desteklemediği belirtilmiştir. Pedagojik niteliklere sahip, uzmanlık kurslarına katılmış ve deneyimli öğretmenlerin ebeveyn katılımını teşvik etme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin ebeveyn katılımını teşvik etmesi ile gerçek ebeveyn katılımı arasında bir korelasyon olduğu, ancak ebeveyn katılımı ile öğrencinin zevk alması veya başarısı arasında hiçbir ilişki olmadığı ifade edilmiştir. Ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin olmamasının bir nedeni, örneklemdeki sınırlılıklar ve öğrencilerin çok çeşitli doğası olabileceğini belirtmiştir. Macmillan, diğer bir problemin ise bir çocuğun piyanodaki başarısını doğru bir şekilde değerlendirmek olduğunu söylemiştir. Yetenekli, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin genellikle öğretim ne olursa olsun başarılı olacağını ileri sürmüştür. Çocuğun bir müzik aletinde ilerlemesine katkıda bulunan birçok değişken vardır.

Creech (2010), araştırmada ebeveynlerin çocuklarının müzikal gelişimlerini en yapıcı şekilde destekleyebilecekleri yolları belirlemek ve ebeveyn-öğretmen ve ebeveyn-öğrenci etkileşimi tarzlarının, ebeveynlerin farklı müzik türleriyle meşgul olma derecesini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bireysel keman eğitimi bağlamında ebeveyn-öğrenci-öğretmen üçlüsüne davranışsal destek, bilişsel/entelektüel destek ve kişisel desteği içeren bir ebeveyn katılımı modeli uygulanmıştır. Ebeveynlerin çeşitli destek türlerine katılma derecesinin kişilerarası ilişki tarzına göre değiştiği ve etkileşim türlerinin de öğrenme çıktılarına etkilediği bulunmuştur. Müzikten zevk alma, motivasyon, öz-saygı, öz-yeterlik ve müzik derslerinden kişisel tatmin gibi öğrenme çıktılarının, ilgili taraflar katılıma yönelik müzakere ettiklerinde daha iyi olduğu bulunmuştur. Creech bu çalışmasıyla ebeveynler için bir mesaj ve çıkarım olarak, öğrenmeye etkili ve destekleyici ebeveyn katılımının,

ebeveynlerin çok yönlü olmasını, tepki verme ekseninde yakın ve uzak konumlar arasında hareket etmede ve kontrol ekseninde yönlendirici ve kabullenici konumlar arasında hareket etmede usta olmasını gerektirdiğini belirtilmiştir. Spesifik olarak, ebeveynler, uygun ebeveyn katılımına ilişkin çocuklarının görüşlerini ortaya çıkardığında, öğretmen tarafından belirlenen parametreler dahilinde çocuklarıyla uygulama konuları üzerinde müzakere ettiğinde, uygulama için yapılandırılmış bir ev ortamı sağladığında, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisini teşvik etmeye özen gösterdiğinde, olumlu sonuçlar elde edilebileceğini ifade edilmiştir.

Youm (2008) çalışmasında, ebeveynlerin çocukları için müzik eğitimi konusundaki anlayışlarını ve isteklerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Ebeveynlerin hedeflerine, bilgilerine, uygulamalarına ve ihtiyaçlarına odaklanarak hazırladığı araştırma soruları ile ebeveynlerin çocuklarının müzik programlarına katılımındaki hedeflerinin çocuğun gelişimini kolaylaştırmak, çocuğun yaşantısını zenginleştirmek, gelecekteki öğrenmelere hazırlamak ve müzik yoluyla oyun oynama fırsatı sağlamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aile müziği uygulamalarına ilişkin bulgular, birincil etkinliklerin şarkı söyleme, müzik dinleme, enstrüman çalma ve dans/hareket olduğunu göstermiştir. Ebeveynler ihtiyaçlarını anlatırken sadece çocukları için değil kendileri için de müzik bilgi ve becerilerini öğrenme isteklerini dile getirmişlerdir. Youm çalışmasının bulguları ile ilgili olarak, küçük çocukları olan ebeveynler için çocukların müzik eğitiminin çeşitli yönleriyle ilgili eğitimin gerekliliğini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının müzik programlarına katılımına ilişkin hedeflerine ilişkin olarak dört tema ortaya çıkmıştır: çocuğun gelişiminin kolaylaştırılması, çocuğun yaşamının zenginleştirilmesi, gelecekteki öğrenime hazırlık ve müzik yoluyla oyun. Ebeveynler, kendileri için olduğu kadar çocukları için de müzik bilgi ve becerilerini kazanma isteklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra pek çok ebeveyn, müzikal olarak nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Çocuklarına müzik öğretiminde veli eğitiminin gerekli olduğunu belirten ebeveynlerin ifadelerinde bunun nedenleri olarak dört tema ortaya çıkmıştır: soruları cevaplamak, eğitimi geliştirmek, birlikte etkinlikler yapmak, ebeveynlerin öğrenmesini artırmak. Daha önce de belirtildiği gibi Youm, araştırmasında ebeveynlerin çocukları için müzik eğitimi ile ilgili hedeflerini, bilgilerini, uygulamalarını ve ihtiyaçlarını anlamayı amaçlamıştır. Çalışmada ebeveynlerin çocuklarının katıldığı müzik programları için amaçlarına ilişkin dört tema ortaya çıkmıştır: (a) çocuğun gelişimini kolaylaştırmak, (b) çocuğun yaşamını zenginleştirmek, (c) gelecekteki öğrenime hazırlanmak ve (d) müzik aracılığı ile oyun. Youm, ilk tema olan çocuğun gelişiminin kolaylaştırılması ile ilgili olarak, ebeveynlerin verdiği yanıtların, müziksel gelişim alanını ve

diğer altı çocuk gelişim alanını oluşturması dikkat çekici bulmuştur. Bu çalışmadan ortaya çıkan alanlar müzikal, duygusal, sosyal, bilişsel, fiziksel, dil ve yaratıcılık olmuştur. Youm çalışmasının bulguları ile ilgili olarak, küçük çocukları olan anne babaların, çocukların müzikal gelişimi ve müzik eğitiminde gelişimsel olarak uygun uygulamalar konusunda eğitim almaları gerektiğine işaret ettiğini dile getirmiştir.

Suk (2014) araştırmasında, çocukların birebir enstrüman eğitiminde ebeveyn katılımını anlamak ve ebeveynlerin kişisel geçmişlerinin bu katılımı nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Düzenli olarak birebir klasik müzik eğitimi alan 6-11 yaş arası çocuk sahibi olan ve Kanada'da yaşayan ebeveynler araştırmaya dahil olmuş ve 71 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu çevrimiçi bir anketi tamamlamıştır. Araştırma şu sorulara cevap aramıştır; Ebeveynler çocuklarının enstrüman öğrenimine (a) derslere katılma, (b) ev alıştırmalarına destek olma, (c) öğretmenle iletişim halinde bulunma, (d) müzik öğrenimiyle alakalı müziksel faaliyetlerde bulunma ve (e) öğretmen tutma bakımından nasıl dahil olmaktadır? Ebeveynin bireysel altyapısı müzik eğitime dahil olmada bir rol oynamakta mıdır? Sonuçlar ebeveynlerin çocuk sayısı, müzik eğitimi kültürü ve düzeyi gibi kişisel altyapısına katkıda bulunan farklı faktörlerin derslere katılım, ev alıştırmalarını denetleme, öğretmenle iletişim halinde olma, öğretmen tutma ve çocuğa müziksel bir çevre sağlama konusunda farklılıklara sebep olduğunu göstermektedir.

Denac (2008) çocukların evde ve okulda müzik ilgilerini karşılaştırdığı çalışması, okul öncesi öğretmenler, 5-8 yaşındaki çocuklar ve ebeveynleri kapsamakta olup bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin müzik faaliyetlerine karşı duyduğu ilgiyi incelemek için yapılmıştır. Çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimde ilgi faktörü birçok faaliyetin önemli bir motivasyonel öncüsü olabileceğini belirtmiştir. Müzik faaliyetlerindeki ilginin sistematik takibi ve geliştirilmesi öğretmenlerin okul öncesi çocuklarda müziğe karşı olumlu bir tutum edinmesini sağlamakta olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada öğretmenlerin en çok şarkı söyleme, enstrüman çalma ve müzik dinlemeye ilgi gösterdiğini saptanmıştır. Çocukların anaokulda en sevdiği faaliyetler ise müzikle hareket etme (dans), şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi eğitsel sürece aktif olarak katılabilecekleri faaliyetler olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler çocuklarının evde en çok müzik dinlemeyi, şarkı söylemeyi, dans etmeyi tercih ederken enstrüman çalıp müzikte yaratıcı olmayı daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların müziğe duydukları ilginin gelişimi öğretmenlerin müzik faaliyetlerine duyduğu ilgiyi ifade etmesine, müziksel faaliyet ve içerik seçimine, ayrıca aile

içindeki müziksel çevre deneyimine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Denac, okul öncesi dönemdeki olumlu müzik deneyimlerinin müziğe ilişkin değerlerin kabulünü ve yaşça daha büyük çocuklarda, ergenlerde ve aynı zamanda yetişkinlerde genel müzik kültürüne karşı bir tutum geliştirmeye katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Okul öncesi dönem her çeşit müzik faaliyetine teşvik etme ve ilgi duyulması sağlamak için önemli bir zaman dilimi olduğunu vurgulanmaktadır.

Leong (2008) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarına müzik dersi aldırıp onları bu süreçte desteklemeye iten sebepleri anlamak için Kuala Lumpur'da ebeveynlerin çocukların müzik öğrenimine ilişkin inançlarını incelemeyi hedeflemiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin müzik öğrenimine yönelik değer ve inançları, Kuala Lumpur'daki anne ve babalarca algılanan içsel ve müzik-dışı kazanımların incelenmesiyle araştırılmıştır. Son olarak, ebeveynlerin yetenek kavramına bakışı ve bunun çocuklarının müzik eğitimine ilişkin inanç ve kararlarını nasıl şekillendirdiği gözlemlenmiştir. Çalışma, birçok ebeveynin çocuklarına müzik eğitimini, ağırlıklı olarak müziğin genel eğitim değerinden ötürü, "çok yönlü bir eğitim" alabilmeleri ümidiyle sağlamakta olduğunu ve çocuklarının müziksel eğitimden elde edebileceği içsel kazanımlara odaklanmaktan çok müziği salt onlara sağlamaları gereken bir deneyim olarak gördüklerini tespit etmiştir. Bazı ebeveynler de sadece çocuklarının girmesi gereken ulusal bir sınav olmadığı zaman onlara müzik dersi aldırarak suretiyle müziği bir bakıcılık aracı olarak görmeye eğilimli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı ebeveynler bir süre boyunca oturma ve öğrenmeye odaklanılan sürecin belli bir seviyede otokontrol, sabır ve olumlu mizaç gelişimine katkı sağladığına inandıklarından müzik derslerini çocuklarına bir öz disiplin aşılama yolu olarak görmekte olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada aynı zamanda ebeveyn ve öğretmenlerin yetenek kavramına ilişkin son derece kişisel bakışları olduğuna rastlanmıştır. Birçok ebeveyn güzel çalabilme becerisinden daha çok çaba göstermeye önem verme eğiliminde olup çaba faktörünün doğuştan gelen yeteneğin olmadığı durumlarda telafi edici olabileceğine inandığı belirtilmiştir.

Margiotta (2011), çalışmasında ebeveyn desteğinin ve etkileşimlerinin genç müzisyenlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine odaklandığı, 34 veli ve 34 piyano öğrencisinin üç farklı lokasyonda (özel stüdyo, özel okul ve müzik konservatuvarı) katıldığı bir vaka araştırması yapmıştır. Uygulamalarında, ebeveyn desteğinin etkisini araştırmış ve öğrencinin öğrenme çıktıları üzerinde anne baba desteğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmacı mevcut çalışmanın en önemli sonucu, çocuklarda öz motivasyon ve kararlılık

seviyesinin üst düzey başarıda rol oynayan en önemli faktör olduğunun doğrulanması olduğunu belirtir. Önemli olduğu tespit edilen diğer faktörler arasında doğal yetenek, eğitim süresi ve öğrenmenin ilk aşamalarında çocuklarına engelleri aşip amaçlarına ulaşmasında yardımcı olan ebeveynlerin destek ve ilgisi olduğu ifade edilmiştir. Çalışmaya dahil olan ebeveynlerin çoğunluğu, çocuklarının yaşı veya seviyesi farketmeksizin evde yapılan alıştırma esnasında aktif rol oynayarak çocuklarının müziksel gelişimine destek olmaktan mutlu oldukları belirtilmiştir. Söz konusu gelişimde katılım gösteren bu ebeveynlerin ağırlıklı olarak annelerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin müzik yetkinliğinin önemli bir etkisine rastlanmadığı ancak müzik eğitimi olan anne-babaların verdiği desteğin niteliğinde, bu çalışmada gözlemlenmeyen değişiklikler olabileceği ifade edilmiştir. Her ne kadar ebeveyn desteği çocukların genel başarılarını, ilgi düzeylerini, ders ve alışırtmalardan keyif almalarını etkilemese de çoğu anne ve babalarının desteğini olumlu karşılandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin doğal müzik yeteneklerinin gösterdikleri başarı üzerinde sadece ılımlı bir etkisi varken, çabalarının daha güçlü bir etkisi olduğu söylenmektedir. Ebeveynlerin derste bulunmaları ise çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Margiotta çalışmasında, derse ebeveyn katılımıyla birlikte alışırtmaların da onların denetimi altında olması daha iyi sonuçlar alındığı izlenimini vurgulamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümü başlıkları ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve durum çalışması deseninde düzenlenmiştir. “Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım, Şimşek, 2013:83). Araştırmacının katılımcı olarak dahil olduğu bu süreçteki rolü bölüm 3.3.1. de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmaya konu olan müzik eğitimi etkinliklerinin geleneksel anlatım yöntemine göre farklılıkları söz konusudur. Etkinliklerin ritmik/devinışsel alanda ve oyun ve hareket temelli olması, ebeveyn ve çocuğun öğrenme ortamında deneyimlerini paylaşması, beraber strateji geliştirmeleri, bu örnek etkinlikleri evde beraber uygulayabilecek olmaları, sosyal öğrenme ve etkileşime uygun bir zemin sağlaması ve bu farklılıkların ortaya çıkardığı etkiler bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu olgu ve dinamiklerin incelemeye konu olmasından dolayı yukarıda açıklamasına yer verilen durum çalışması bu araştırmanın desenini oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur. (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136)

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme seçilmiştir. Buradaki amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir. Nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma işlevi, bu tür örneklemenin kullanıldığı araştırmalarda açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. (Patton,1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:138)

“Diğer bir deyişle nitel araştırmada genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi önem kazanmaktadır. Amaçlı örneklemenin, aktarılabirlik açısından bir diğer artısı da süreç içinde ek örnekleme yapmaya olanak verecek bir esnekliğe sahip olmasıdır. Bu tür bir esneklik araştırmacıya olay ve olguları doğasına uygun bir biçimde ortaya koyma fırsatı verir. Araştırılan olay, olgu veya duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçları ile karşılaştırması açısından bir katkı sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 305).

Yıldırım ve Şimşek’ in benzer çalışma ve araştırma sonuçlarında ortaya çıkabilecek değişkenlik ve çeşitliliği, sonuçların karşılaştırılması açısından bir katkı olarak tanımlaması, farklı demografik özelliklere sahip çalışma gruplarından elde edilecek sonuçlarda farklılık doğabileceğini hatırlatmaktadır.

Sosyo-ekonomik durum çeşitliliği açısından bir devlet ilköğretim okulunun, tipik durum örneklemesine uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü Konya ili merkez Selçuklu ilçesinde bulunan İhsaniye İlkokulu farklı sosyo-ekonomik gruplardan oluşan bir öğrenci profiline sahiptir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile seçilen çalışma grubunu okulun 3. sınıf öğrencileri arasından 10 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Bu araştırmaya aileler gönüllü olarak katılmışlardır.

AKOHTME süreci sonrasında aktif ve tam katılım sağlayarak süreç hakkında görüş bildiren ailelerin demografik bilgileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Katılımcı Ailelerin Demografik Bilgileri

| Aile | Yaş | Eğitim durumu | Meslek | Çocuk sayısı |
|--------|-----|--|---|--|
| Anne 1 | 35 | Ortaokul mezunu (dışarıdan) - Lise eğitimi dışarıdan devam etmekte | Ev hanımı | 1 (9 yaş, kız) |
| Baba 1 | 33 | Lise | Veteriner teknisyeni. Ticaretle uğraşiyor | |
| Anne 2 | 35 | Yüksek Lisans | Bilgisayar /yazılım mühendisi | 2 (9 yaş kız / 4.5 yaş erkek) |
| Baba 2 | 35 | Yüksek Lisans | Bilgisayar /yazılım mühendisi | |
| Anne 3 | 47 | Ön lisans | Ev hanımı | 3 (10 yaş kız, 23 yaş erkek, 25 yaş kız) |
| Baba 3 | 53 | Ön lisans | Emekli Astsubay | |

3.3. Veri Toplama Araçları

Belirlenen amaçlara göre verileri toplamak için aşağıdaki veri toplama araçlarının kullanılması planlanmaktadır. Bu çalışmanın sorularını cevaplayabilmek için 2 tür veriye ihtiyaç duyulmuştur. Bu veriler ve veri toplama araçları

1-Araştırmacının AKOHTME süreç ve sürdürülebilirliği hakkındaki düşüncelerine ilişkin veriler için 10 haftalık eğitim süreci boyunca alınan video kayıtlarına dair gözlem formu kullanılmıştır.

2- Aile katımlı oyun ve hareket temelli müzik eğitimine ilişkin ebeveyn görüşlerine ilişkin veriler için “standartlaştırılmış açık uçlu aile görüşme formu”,

3.3.1. AKOHTME videoları gözlem formu

Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırmada gözlemi tanımlarken, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelimini vurgulamaktadır. Bu amaçla hazırlanan gözlem formlarında da, sayısal gözlem formlarında olduğu gibi, birbirinden bağımsız belirli insan davranışları yerine insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması öncelik kazanması gerektiğini söyler (Bailey 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200). Yıldırım ve Şimşek gözlem türlerinden bahsederken bir davranışın ya da bir sözün kaç kez tekrar edildiğini dikkate alan yapılandırılmış bir gözlem ya da betimsel

tanımlamalara dayanan yapılandırılmamış bir gözlem olabildiğini dile getirmişlerdir (Bailey, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200) Yapılandırılmamış alan çalışmaları davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama “katılımcı gözlem” rolüyle dahil olduğu yöntemle gerçekleştirilir.

Tablo 3.2. Gözlem Türleri

| Araştırmacı tarafından ortama ilişkin geliştirilen yapı | Ortamin kendisiyle ilgili yapı | |
|---|--|---|
| | Doğal ortam (Alan Çalışması) | Yapay ortam (Laboratuvar Çalışması) |
| Yapılandırılmamış | Tür 1: Yapılandırılmamış alan çalışması (Araştırmacı katılımcı) | Tür 3: Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması (Araştırmacı dışarıdan gözlemci) |
| Yapılandırılmış | Tür 2: Yapılandırılmış alan çalışması (Araştırmacı dışarıdan gözlemci) | Tür 3: Yapılandırılmış laboratuvar çalışması (Araştırmacı dışarıdan gözlemci) |

(Bailey, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 201)

Bu çalışmada da doğal ortamda gerçekleşen davranışları bütüncül bir anlayışla betimsel tanımlamalara dayanan yapılandırılmamış bir gözlem yapılmıştır. Gözlemin yapılması esnasında belirlenen bir yönelim ve boyutlar göz önünde bulundurulmuştur. Gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani araştırmacının belirli bir yönelimi olması gerekmektedir. Böyle bir yönelimin açıklandığı formda hangi boyutların olması gerektiği ve bu formun görüşmeciyi nasıl yönlendireceği aşağıda açıklanmaktadır (Patton, 1987; Schwartz ve Schwartz, 1969; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 205).

AKOHTME videoları gözlem formunun şekillenmesine yönelik çerçeveye, bahsi geçen boyutların başlığı altında aşağıda yer verilmiştir.

1- Gözlenecek olgunun çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde gözlem boyutlarını belirleme:

Katılımcıların AKOHTME sürecindeki tutum, davranış ve tepkileri; oyun ve müziğe yaklaşımlarının karar sonucu, istemli, kasıtlı, bireysel inisiyatif ve tercihler sonucu olduğu gibi spontane, anlık, plansız tepki ve eylemler dikkate alınmıştır. Duygu durumlarına (neşeli, heyecanlı, meraklı vb) işaret eden hareket, refleks, jest ve mimikler gözlenmiştir. Olumlu, olumsuz duygu ve düşüncelerini belirten direkt söylem ve ifadeler değerlendirilmiştir.

Anne çocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel boyutlarıyla gözlenmiş, hem oyun arkadaşı hem de ebeveyn-çocuk kimliklerinin eğitim esnasındaki yansımaları dikkate alınmıştır.

2- Fiziksel ortamın tanımlanması:

Eğitimler 10 hafta boyunca müstakil bir yapı içinde bulunan bir anaokulunun salonunda gerçekleştirilmiştir. Salonun fiziksel yapısı (büyüklüğü, zemin kaplaması, aydınlatma, havalandırma vb) eğitim içeriği için elverişlidir.

3- Ortamın sosyal boyutunun gözlenmesi:

Araştırma konusu gereği katılımcıların ebeveyn ve çocuklardan oluşması, AKOHTME sürecinde bireyler arası ilişkilerin bu yönüyle dikkate alınmasını gerekli kılmıştır. Yetişkinler arası, çocuklar arası, yetişkin ve çocuklar arasındaki sosyal bağlar gözlem sürecinde yer almıştır. Bununla beraber ebeveyn ve çocukların süreçteki tutum ve davranışlarının gözlemlenmesinde yaş, sağlık, engel ve sosyokültürel durumları dikkate alınmıştır.

4- Ortamda oluşan etkinliklerin gözlenmesi:

Hem eğitmen tarafından planlanan hem de katılımcıların tasarladıkları oyun, müzik içerikleri hem de anlık olarak gelişen ortak durumlar gözlem sürecinde yer almıştır.

5- Ortamda oluşan dilin gözlenmesi:

Eğitmen ve her bir katılımcının grup olarak veya kendi aralarında ki AKOHTME sürecine yönelik iletişim ve etkileşimleri gözlem sürecinde yer almıştır.

3.3.2. Standartlaştırılmış açık uçlu ebeveyn görüşme formu

Standartlaştırılmış açık uçlu aile görüşme formunun oluşturulmasında, ebeveynlerin aile katılımlı, oyun ve hareket temelli müzik eğitiminin etkisi, işlevi ve üzerine görüş almaya amaçlayan sorulardan ve Güdek ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Geliştirilen sorular bir müzik öğretmeni ve bir öğretim üyesi tarafından incelenerek araştırma verilerini toplamak üzere görüşme formu düzenlenmiştir. Ebeveynlerin eğitimle ilgili duyguları, düşünceleri ve gözlemleyebildikleri etkileri ortaya çıkarmaya yönelik bu form üç ana başlık altında yapılandırılmıştır. AKOHTME nin çocuk üzerindeki etkileri, AKOHTME ye çocuk ve

ebeveynin birlikte katılımları üzerindeki etkisi, AKOHTME ye kendi katılımının üzerindeki etkisi hakkında ebeveyn görüşlerine ulaşmayı amaçlayan görüşme formu sorularına ekler kısmında yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek'in (2013:256) veri analizi yaklaşımına göre "...elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir"

Araştırmacının AKOHTME süreç ve sürdürülebilirliği hakkındaki düşüncelerine ilişkin veriler için 10 haftalık eğitim süreci boyunca alınan video kayıtlarına dair gözlem formu kullanılmıştır. Buradan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. 10 haftalık eğitim süreci boyunca, bütün eğitimlerin başlangıcından sonuna kadar alınan video kayıtları araştırmacı, bir müzik öğretmeni ve alanda görevli bir akademisyen tarafından izlenmiştir. İzleme esnasında yapılan gözlem, ayrıntılı açıklamasına "3.3.1. AKOHTME Videoları Gözlem Formu" başlıklı kısımda yer verilen form vasıtası ile gerçekleşmiştir.

Analize yönelik tematik çerçeve oyun, hareket, müzik esnasında anne-çocuk ilişkisi ve katılımcı tepkilerinin gözlemlenmesi üzerine şekillendirilmiştir. İki başlık altında ele alınan tematik çerçeveye göre gözlemlenen olay, eylem ve durumlar değerlendirilerek işaret ettiği olgular belirlenmiştir. Anne çocuk için ayrı analiz yapılmamış, bütüncül bir yaklaşımla katılımcı bireyler olarak değerlendirilip aile çerçevesinde ele alınmıştır.

Eğitim sürecindeki olaylar örgüsü kronolojik sıraya sadık kalınarak incelenmiş, veriler bir araya getirilmiş ve tematik çerçeve dışında kalan veriler değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu açığa çıkan olgular, video kodu ve dakikası da belirtilerek doğrudan alıntı ile desteklenerek betimlenmiştir.

10 haftalık eğitimler boyunca elde edilen bulgular, bir eğitimden beklenen kazanım ve faydalar çerçevesinde ele alınmış, literatür ve ilgili araştırmalar kapsamında neden sonuç ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Aile katılımlı oyun ve hareket temelli m¼zik eğitimine ilişkin aile g¼rüşlerine ilişkin olarak “standartlaştırılmış açık uçlu aile g¼rüşme formu” vasıtası ile elde edilen veriler, birlikte katılımlarının etkisi hakkında anne g¼rüşü, ocuk üzerindeki etkisi hakkında anne g¼rüşü ve ebeveynin kendi gelişimine etkisi şeklinde üç başlık altında ele alınmıştır. Yapılan g¼rüşmelerde katılımcı ebeveynlerin kullandığı ortak söz ve ifadeler ile dikkat çekici diğer söylemler belirlenen tematik ereve kapsamında bir araya getirilmiştir. Tematik ereve dışında kalan veriler değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Doğrudan alıntılarla desteklenen veriler ile bulguların tanımlanması gerçekleştirilmiştir.

G¼rüşmelerden elde edilen bulgular, bir eğitimden beklenen kazanım ve faydalar çerçevesinde ele alınacak, kendi aralarında anlamlı bir gruplandırmaya tabi tutulacak ve neden sonuç ilişkileri üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, katılımcı ailelerin oyunlarda geçen müzikal dinamiklerle ve hareket içeren müziksel etkinliklerle olan etkileşimleri ve süreç hakkındaki görüşleri kuramsal çerçeve ışığında incelenmiştir.

4.1. Aile Katılımlı Oyun Hareket Temelli Müzik Etkinliklerinin Çocuk ve Ebeveyn Üzerindeki Etkileri

İlkokul 3. sınıf seviyesinde öğrenci ve velilerine araştırma ve yapılacak müzik eğitiminin içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmış, eğitime anne babaların çocuklarıyla beraber dahil olacakları vurgulanmıştır. Yapılan bilgilendirme sonrasında gönüllük esasına göre katılım sağlanmış, katılacak aileler aydınlatılmış onam formu imzalamışlardır.

10 hafta sürecek eğitimlerde AKOHTME için özel bir anaokulunun salonu kullanılmıştır. Salon oyun ve hareket temelli müzik eğitimi için yeterli özelliklere sahiptir. Şehir merkezinde ve ulaşımı kolay, yeterli gün ışığı görebilen, yerleri parke kaplı, oturma ihtiyacı olduğunda kullanılabilir sandalye ve yer minderlerine sahiptir. Eğitimlerin yürütülmesinde araştırmacıya yine bir müzik öğretmeni katılımcı/gözlemci/asistanlık yapmak üzere görev almıştır.

Tablo 4.1. AKOHTME sürecinin 10 haftalık ders planlaması

| 1.Hafta | 2.Hafta | 3.Hafta | 4.Hafta | 5.Hafta | 6. Hafta | 7 .Hafta | 8.Hafta | 9.Hafta | 10.Hafta |
|--|---|--|---|--|---|---|---|--|--|
| Ses kaynakları tınılar | Kuvvetli ses hafif ses-- Gürlük dinamikleri | Kalınlık ve inceliklerine göre tınılar | Ses süreleri | Tempo | Beden perküsyonu | Aksak ritimler | Eşlik çalışmaları | Çalgı yapımı | Dans ve hareket |
| Etrafımızdaki sesi kaynakları (bedenimiz, <i>çalgılar</i> ve hayatımızdaki eşyalar) kullanarak ses üretir. | Doğada duyduğu sesleri, gürlük özelliklerine göre farklı ses kaynakları kullanarak canlandırır.- Cresceno, Decrescendo (P) ve (f) yi doğru bir şekilde şarkı içinde uygular | Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırır eder. | Çalgıların hangilerinin Kısa kesik ses ürettiğini hangilerinin uzayan süren ses ürettiğini ayırır eder. | Dağarcığında ki müzikleri anlamlarına uygun hızda söyler | Vücudunu daha sistemli bir şekilde ritim çalgısı gibi kullanır. | 9/8 Çayır çimen Bir dünya bırakın (karma ritim)----- 5/8 Tohumlar fidana Vardar ovası | Üretilen harekete eşliği, üretilen çalgı pasajına hareket eşliği yapar. (gürlük, hız ve artikülasyon dinamikleri ne göre) | Öğrendiği müziklere yarattığı basit ritim çalgılarıyla eşlik eder. | Yaşlarına uygun halk müziklerine annesiyle birlikte koreografi belirler. |

Eğitim s¼recindeki etkinliklerin g¼zlenmesi fiziksel ortamın olanakları, sosyal boyutu, ortamda oluşan ortak dil g¼z ¼n¼ne alınarak ger¼ekleřtirilmiřtir. Bu anlamda;

Anne ¼ocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel boyutlarıyla g¼zlenmiř, hem oyun arkadaşı hem de ebeveyn-¼ocuk kimliklerinin eğitim esnasındaki yansımaları dikkate alınmıştır.

Katılımcıların AKOHTME s¼recindeki tutum, davranış ve tepkileri; oyun ve m¼zięe yaklaşımları, kendiliğinden gelişen durumlar, duygu ve d¼ř¼nce durumlarına y¼nelik referanslar (hareket, jest, mimik, direkt s¼y¼lem ve ifadeler vb) ¼erçevesinde g¼zlemlenmiřtir. Bu konudaki ayrıntılı a¼ıklamaya “3.3.1. AKOHTME Videoları G¼zlem Formu” başlıklı kısımda yer verilmiştir.

Tablo 4.2. G¼zlem formu

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|---|----------------|-------------------------|
| Anne ¼ocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel. | | |
| Katılımcı tutum davranış ve tepkileri | | |

4.1.1. Birinci hafta AKOHTME ve video analizleri

25.11.2017 tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 1.hafta eğitimine dokuz aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Katılımcılar arasında bir de baba bulunmaktadır. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Çalışmalarda kullanılabilir sayısız müzik ve hareket oyunları bulunmakta olup bu oyunların ders sürecinde ne zaman ve nasıl kullanılacağı dersin o günkü hedeflere göre eğitmen tarafından belirlenmiştir. Dersin temel yapısını hareket/oyun/dansın oluşturması o dersin keşif ve üretim basamaklarının çıktılarını, çocukların yöneleceği davranışlar eğitmenin dersin seyrinde değişiklikler yapabilmesine olanak sağlamıştır. Orff-Schulwerk in doğası gereği önceden belirlenen hedeflerin o derse ait bir kazanım şeklinde belirtilmesi oldukça güç olması sebebiyle plan esnek tutulmuştur.

Tablo 4.3 Ailelerin derse katılım durumu 1.Hafta

| 1.Hafta | Katılım durumu |
|---------|----------------------------------|
| Aile 1 | Anne1, Çocuk 1 |
| Aile 2 | ----- |
| Aile 3 | Baba 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4, Abla 4, Bebek 4 |
| Aile 5 | Anne 5, Çocuk 5 |
| Aile 6 | Anne 6, Çocuk 6 |
| Aile 7 | Anne 7, Çocuk 7, Ağabey 7 |
| Aile 8 | Anne 8, Çocuk 8, Kardeş 8 |
| Aile 9 | Anne 9, Çocuk 9, Kardeş 9 |
| Aile 10 | Anne 10, Çocuk 10 |

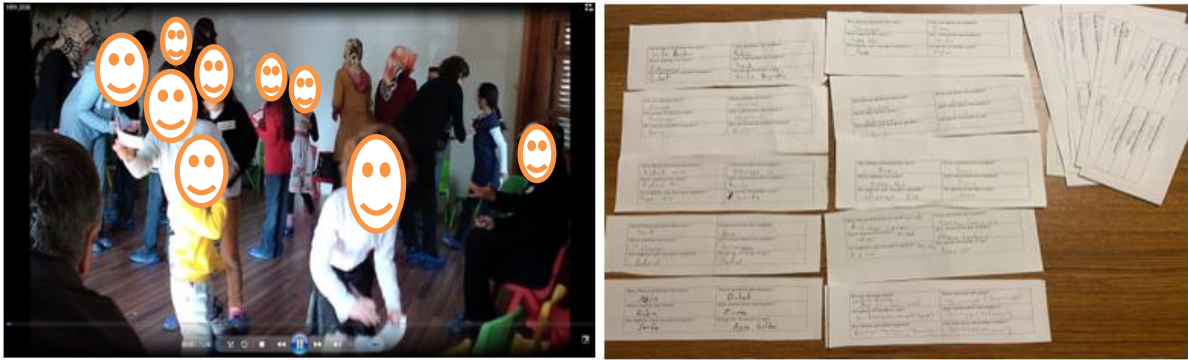
DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|---|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Ses kaynakları tınılar: Etrafımızdaki ses kaynaklarını (bedenimiz, çalgılar ve çevremizdeki eşyalar) kullanarak ses üretimi. |
| Hedef | Deneyimleme yoluyla doğal çevrelerindeki ses ve ses kaynakları hakkında farkındalık oluşturmak, algı ve dikkatlerini bu yönde keşfe yönlendirmek. |
| Kullanılan materyaller | El davulu, ses kutuları, pizza görünümlü kartonlar |
| Ders basamakları | İlgi çekme dikkati odaklama, oyun, hareket |

AKOHTME nin ilk dersinde hedef, aile ve çocukların ses ve ses kaynaklarının oyun ve hareket temelli etkinlikler vasıtasıyla organize edilebilir müziksel bir yapıya dönüşebileceğini fark etmelerini sağlamaktır. Ders temel olarak birbirleriyle bağlantılı altı etkinlikten oluşmaktadır. Müziğin en temel ögesi ve gerekliliği olan ses ve ses kaynaklarıyla ilgili bu etkinlikler on haftalık eğitim süreci içerisinde izlenecek yaklaşımın ilk basamağını oluşturmaktadır.

Hft.1-Etk.1 - Soru Cevap- Buz kırma etkinliği / Penbingo:

HEDEF: Katılımcıların birbirleriyle hareket halinde etkileşime geçmesi.



Resim 4.1. Buz kırma etkinliğinden bir görüntü

Etkinliklere katılımcıların birbirine ve ortama ısınması için ortamda hareket ederek birbirlerine soru sormalarını sağlayan, katılanları kişisel özellikleriyle tanımaya yönelik bir oyunla başlanmıştır. Katılımcıların aralarındaki etkileşimi artırmaya yönelik bu etkinlik sonunda elde edilen soru cevapların bir kısmı ailelerle paylaşılmıştır.

| | |
|---|--|
| Kim şiir okumayı sever? | Resim yapmayı kim sever? |
| Kim günde 10 bardak su içer? | Şarkı söylemekten kim hoşlanır? |
| Kim fasulye yemekten hoşlanır? | Kim tekerleme okumaktan hoşlanır? |

Resim 4.1-a. Buz kırma etkinliği / Penbingo sorularından örnekler

Hft.1-Etk.2 - Şarkı söyle dans et

HEDEF: Gözlem ve taklit yoluyla ses/müzik/ devinim üretmelerini sağlama

Dans eşliğinde söylenilecek şarkının öğrenilmesi için çalarsam yürü, susarsam dur oyunu ile başlanmıştır. Grup ikiye ayrılmıştır. Bu sayede katılanların etkinliğe dikkatlerini vermesi sağlanırken, diğer grubunda oturdukları yerden diğer katılımcıları gözlemlemesi amaçlanmıştır. Ayakta ve herkesin birbirini görmesini sağlayacak şekilde çember düzenine geçildikten sonra eğitmen tarafından dans, müziksiz bir şekilde sadece hareketleriyle gösterilmiştir. Müzik ve sözler olmadan gösterilen hareketler dizisini aileler ilgiyle izleyerek tekrar etmeye çalışmışlardır. Söz ve müzik, hareketlerle birleştirilerek dansa dönüştürülmüştür. https://www.pornhub.com/view_video.php?viewkey=ph605a631b4f66d

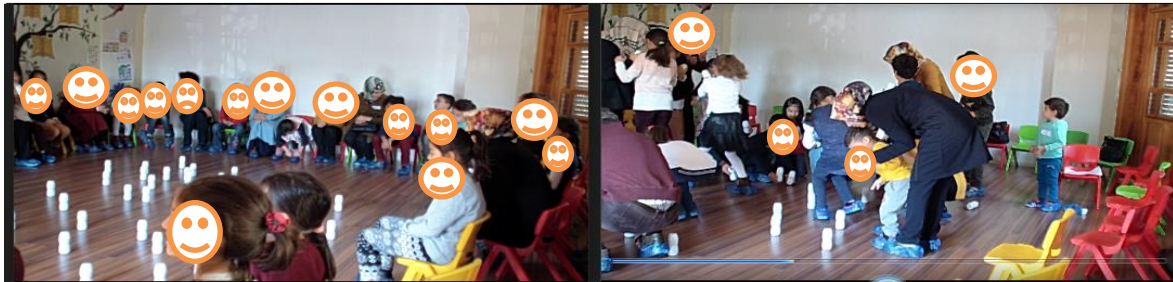


Resim 4.2. Şarkı söyle dans et oyunundan bir görüntü

Hft.1-Etk.3 - Ses eşini bul:

HEDEF: Salonda yürüyerek hareket etmeyi mecbur kılacak şekilde sesleri tınlarına göre eşleştirme:

Küçük plastik kutular içinde birbirlerinden farklı tınlar çıkmasını sağlayan materyaller konulmuş ve salonda yer karışık bir şekilde yerleştirilmiştir. Katılımcılar her bir kutuyu sallayarak içindeki tınıyı ayırt edip aynı tınıya sahip diğer kutuyu bulmaya çalışmışlardır.



Resim 4.3. Ses eşini bul oyunundan bir görüntü

Hft.1-Etk.4 -Ses Pizzası:

HEDEF: Tahta, metal, deriden çalgı tınların farklılıklarının algılanması.

Katılımcılar eğitmenin bir perde arkasından seslendirdiği çalgı veya eylemin kk görselini pizza resminin üzerine koyarlar.



Resim 4.4. Ses pizzası oyunundan bir görüntü

Hft.1-Etk.5 - Etrafımızdaki ses kaynakları / Sesi elde etme şekilleri vurma sürtme:

HEDEF: Kendi etraflarında ve doğal çevrelerinde bulunan materyallerin ses üretmede kullanılması.

Ses kutuları, ses pizzası etkinliklerinden sonra soru cevap yoluyla salon incelenerek ses retebileceğimiz eşyalar gözlemlendi. Eşyanın yapısına göre ses üretme şekli incelendi. Panjur, kalorifer peteği, klima kenarlarından vurmak yerine sürtme yoluyla daha etkili bir ses edileceği konuşuldu.

Hft.1-Etk.6- Davul ile ritim tekrarı

HEDEF: Temel ritmik cümlelerin kazandırılması.

Aynı zamanda dersin coşkuyla bitmesine katkı sağlayan bu bölümde, grubun ritim çalmaya karşı hazır bulunuşluk durumlarını belirleyebilmek için yer davullarıyla ritim tekrarı yapılmıştır.

Çevredeki ses kaynaklarının çalışıldığı bu derste katılımcılardan sonraki hafta için evlerinden bir ses kaynağı getirmeleri istenmiştir. ocuk ve ebeveynin ortaklaşa vereceği kararla belirlenecek olan ses kaynağı sonraki derste incelenecektir.

1.Hafta AKOHTME Video Analizleri

Araştırma kapsamındaki eğitimlerin birincisinde ses ve ses kaynakları, dans/hareket ilişkisinin ortaya çıkarılmasına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Görüntülerde aile ve çocukların ilk etkinliklere yönelik tutumları gözlemlenmiştir. Oyun ve hareket temelli müzik eğitiminde vaktin çoğunluğu eğitimin doğası gereği ayakta ve hareket halinde geçmiştir. Katılımcıların beden dili ve hareketlerinin açıkça gözlemlenebildiği bu etkinlikler sayesinde eğitmen, müziğe verilen bedensel tepki, jest ve mimikleri dikkate alarak katılımcının eğitimin /konunun içinde olmasını sağlamıştır.

Ebeveynlerin etkinliklere katılımında oldukça etkin olduğu söylenebilir. Eğitmenin daha önceki aile katılımlı müzik etkinliklerindeki gözlemlerine dayanarak ebeveynlerin bu tür eğitimlerde kendilerini dahil etmekten daha çok çocuklarını kontrol etmek ve katılımlarını motive etmek yönünde tutumlar sergilediği söylenebilir. Ancak AKOHTME nin bu ilk eğitimi esnasında çocuklarının nasıl ve ne şekilde katıldığını gözlemek yerine etkinliklere kendilerinin ilgiyle dahil oldukları görülmüştür. (HDV_0336 dk: 06.08)

Katılımcı ailelerin etkinliklere ilgiyle dahil olması içinde buldukları ortamı benimsedikleri kanısını oluşturmuştur. Dokuz ailenin katıldığı eğitimlerin ilk haftasında aktif katılım gözlenmiştir.

Çocuk 4 çalınan müzik cümlesini duyup anladıktan sonra diğer tüm çocukların aksine dans etmeye başlamıştır (HDV_0336 dk:7.30). Aynı esnada Çocuk 7 nin ise beden dilinden daha çekingen durduğu görülmektedir. Çalarsam yürü susarsam dur etkinliğinde çekingen duran katılımcı Çocuk 7 ve annesinin (Anne 7) etkinliğin yoğunlaştığı kalabalıktan biraz daha geride durduğu müziğe dans/devinim sergilemeden sadece yürüyerek katıldıkları görülmektedir (HDV_0336 dk: 08.00-09.20 arası). Çocuk 4 ün heyecanlı yaklaşımına karşın Anne 7 ve Çocuk 7 nin etkinlik esnasındaki çekingen ve isteksiz tutumları kişi ve aileler arası sosyal yapısal bireysel farklılıkları göz önüne sermiştir. Anne 7 nin ilerleyen dakikalarda daha aktif olması, ders malzemelerinin dağıtımına yardımcı olması, sosyal etkileşiminin artması orada bulunmaktan memnun olduğu kanısı oluşturmuştur.

Anne 7 nin tutumunda görülen bu farklılık AKOHTME akış içeriğinde yer alan elementer ifade ve etkinliklerin, katılımcıda (Anne 7) bıraktığı etkisi nedir sorusunu akla getirmiştir. Bu tutum değişikliğini, şarkı söyleme ve çalgı çalma boyutlarıyla sınırlanmış geleneksel müzik eğitimi yöntemlerinin aksine oyun/hareket temelli müzik eğitiminin içerik

farklılığı ile açıklamak mümkündür. Bu anlamda geleneksel yöntemlerden farklı olarak dans, devinim, spontanite, bireysel inisiyatif ve yaratıcılık unsurlarının katılımcı tutumlarında değişikliğe yol açtığı söylenebilir.

Bu esnada müziğe ilk devinimsel tepkiyi veren Çocuk 4 ün oturan/seyreden grupta iken sıra kendilerine geldiğinde salonda ayağa kalkan ilk kişi olduğu görülmüştür(HDV_0336 dk: 09.25 sn.). Çocuk 4 ün dikkat çeken bu davranışları katılıma duyduğu hevesle açıklanabilir.

Çocukların müziğe olan reaksiyonlarının birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Müzik esnasında bir kısım çocuk hareketlerine dans/devinim katarken bir kısım çocuğun sadece yürüyerek eşlik ettiği gözlemlenmiştir.

Ses eşini bul oyunu öncesi eğitmen ses kutularını katılımcılara dağıtmak üzere eline aldığı katılımcı Çocuk 8 in dört yaşındaki kardeşi (Kardeş 8) eğitmenin yanına gelerek ses çıkaran kutulardan bir tanesini almak istediğini söylemiştir.

Ablası (Çocuk 8) sandalyesinde sırasını beklerken, küçük kardeşin (Kardeş 8), eğlenceli görünen bu ses kutularına bir an önce ulaşmak istemesi, büyük kardeşleriyle arasındaki dürtü kontrolü farkını gözler önüne sermiştir (HDV_0337 dk: 02.25).

Ses kutularının pek çok sayıda olması, aynı görünmelerine rağmen hepsinin farklı sesler çıkartması merak unsuru oluşturmuş ve bir an önce ses kaynağına ulaşmak onu incelemek/oyunmak istemiştir. Dört yaşındaki çocuğun tüm doğallıyla gelerek ses kutusunu elde etmek istemesi bu dürtüye örnek gösterilebilir.



Resim 4.5. Farklı tınlar elde etmeye yarayan ses kutuları

Eğitmenin bulunulan ortamda nelerden ses üretilebilir sorusuna gelen cevaplar el çırpma, parmak şıklatma, ağız sesi, sandalye, klima, duvar gibi cevaplar gelmiştir. Burada ses üretebilmek için hem beden, hem mekanın ses kaynağı olabileceğine yönelik farkındalığın olduğu görülmektedir (HDV_0338 dk:03.57). Bu durum katılımcıların temel düzeyde hazırbulunmuşluğa sahip oldukları kanısını oluşturmuştur.

Eğitmen dersin son etkinliğinin davul çalmak olduğunu söylediği zaman çocuklarda sevinç ifadeleri belirlemiştir. Dersin bu dakikalarında çocukların davranışları özellikle dikkat çekmektedir.

Diğer tüm davullar sınıfın bir köşesinde diziliyken sadece iki ailenin davulları önlerinde hazır bulunmaktadır. Anne 4 ve Anne 6'nın yerde ters bir şekilde duran davulları çocuklarından önce davranıp düzelterek çalmaya başladığı görülmüştür. Bu davranış annelerin de çalma yönünde hevesli olduğu düşündürmüştür. Anne 6'nın çocuğunu (Çocuk 6) coşkulu çalmaya başladığı zaman uyardığı, çocuğun çalmayı bıraktığı, yaklaşık beş on saniye sonra çocuğun tekrar çalmaya başladığı ve annesinin tekrar onu uyardığı ve çocuğun tekrar çalmayı bıraktığı görülmektedir (HDV_0338 dk:09.00).

Anne 4 ve Anne 6'nın davul çalmaya yönelik istekli tutumuna rağmen Anne 6'nın ebeveyn rolü içerisinde çocuğu üzerindeki kontrolü annelerin oyuna katılan bir arkadaş olmakla beraber sınır ve kural koyan bir "öteki"² olduğunu hatırlamamıza yardımcı olmaktadır. Yukarıda bahsi geçen beş farklı çocuk davranışının temelinde yatan sebeplerden birinin de annenin ebeveyn rolüyle katkı sunduğu aile içi dinamik ve çocuk terbiyesi olduğunu düşünecek olursak, annelerin ebeveyn rolü ve kontrol merkezi olduğu fikrini göz önüne sermiştir.

Bu esnada önünde henüz davul olmayan Çocuk 10'un annesine dönerek eli ve ağızıyla davul çalma taklidi yaptığı ve annesinin bu davranışa kayıtsız kaldığı görülmüştür (HDV_0338 dk: 09.12). Çocuk 10'un davranışına annesinden dönüş alamaması farklı sebeplerle açıklanabilir. Bu durum "oyun ve müziğin ebeveyn için anlamı nedir" sorusunu akla getirmiştir.

² ÖZ'den bağımsız olanı, nesnel ve dış dünyaya ait olanı, kişinin denetiminde olmayanı içerir. Özün kurulumu için zorunludur zira öz ancak ötekinin (anne) aracılığıyla, ötekinin bakışı açısıyla ve öteki için var olur. Ötekinin arzu nesnesi olan bebeğin özünü imge etrafında oluşur; yani bebeğin özü, bebeğe, öteki tarafından sunulur. *Bkz. Kaynakça: Karakaş, S. Psikoloji Sözlüğü*

Çalarsam yürü susarsam dur oyununda daha geride durmayı tercih eden, beden dilinden ritme ayak uydurmakta gönülsüz olduğu anlaşılan Çocuk 7 davul sırası geldiğinde de benzer bir duruş sergilemiştir. Sandalyede iyice arkaya yaslanarak ellerini başının arkasında bağlamıştır (HDV_0338 dk: 09.12). Davul çalmakta aceleci görünmeyen bir duruş sergileyen çocuğun yapabilmeye yönelik kaygıları olduğunu düşünülmektedir.

Dersin ortalarında ses kutusunu almak için yerinden kalkan 4 yaşındaki Kardeş 8 in yerinden kalkarak davulların dizili olduğu yere koştuğu görülmektedir. (HDV_0338 dk: 09.12) bkz. Görsel 4.6.

Aynı saniyeler içerisinde sandalyesinde oturan Çocuk 1 in davranışlarını kontrol etse de, keyif içerisinde davulunu taşıyan 4 yaşındaki küçük çocuğa merak ve gıptayla baktığı görülmektedir. (HDV_0338 dk:09.12)



Resim 4.6. Davul çalma etkinliği öncesi aile çocuklar

Farklı yaş grubunda olsalar da çocukların büyük çoğunluğunun çalma dürtülerinin aynı olduğu dikkat çekmektedir. Dersin bu anlarında beş farklı çocuk davranışıyla karşılaşmıştır. Önünde davul bulunan bir çocukların (Çocuk 4 ve 6) hiç düşünmeden çalmaya başlaması, önünde henüz davul olmayan bir çocuğun (Çocuk 10) eli ve ağzıyla annesine dönerek davul çalma taklidi yapması. Öte yandan daha küçük yaş bir çocuğun (Kardeş 8) davula kavuşmak için yerinden kalkıp koşması. Başka bir çocuğun (Çocuk 7) sınıftaki genel coşkuya kayıtsız duruşu. Bir diğ erinin (Çocuk 1) davula kavuşan küçük çocuğa gıpta ve merak dolu bakışları ile hareketlerini kontrol edebilme çabası görülmüştür. Grubun geneline bakıldığında davul çalmaya karşı bir heyecan görülse de çocuk davranışlarındaki farklılıklar göze çarpmaktadır.

Çocuk 4 ve 6, Çocuk 10, Kardeş 8, Çocuk 7 ve Çocuk 1 in davranışlarında görülen beş farklı eğilim yaş, aile içi dinamikler, kişilik yapısı gibi faktörlerin birbirinden değişik yapısı bu dikkat çeken bu farklılığı destekler niteliktedir. Aile ve bireyler arası sosyal, yapısal farklılıklar AKOHTME sürecinde göz önüne alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

AKOHTME için belirlenmiş sınıf kuralları olmasa da yaşça küçük kardeşlerinin aksine sandalyesinde oturarak bekleyebilme ortak becerisini gösteren çocukların o esnadaki farklı davranış eğilimleri, anne çocuk ilişkisi ve bu ilişkinin de belirleyici olduğu aile içi kuralları hatırlatmaktadır. Anne 6 çocuğuna bir uyarıyla yetinmemiş, Anne 10 çocuğunun el hareketleri ve ağız sesiyle davul çalma taklidi yapmasına kayıtsız kalmıştır. Öte yandan Çocuk 7 nin heyecansız ve geri planda duruşu, Çocuk 1 in ortamı dikkat ve sabırsızlıkla gözlemleyerek davula kavuşmayı beklemesi her ailenin kendine has dinamikleri ve farklılıklarını göz önüne sermiştir. Bu farklılıklarla beraber davul çalacak olmanın yarattığı genel heyecan davulun oyun ve hareket temelli müzik eğitimindeki yeri ve önemini hatırlatmaktadır.

Orff-Schulwerk de davul önemli bir yere sahiptir. Ses elde etme kolaylığı, ses seviyesi, taşınabilir olması, dansa eşlik için en uygun çalgılardan biri olması davulu özel kılan sebepler arasındadır.

Tablo 4.4. Veri Değerlendirme Tablosu 1. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|---|---|--|
| Anne çocuk ilişkisi- duygusal sosyal fiziksel | Anne 7 ve çocuk 7 nin benzer tutumları (HDV_0336 dk: 08.00-09.20 arası). Anne 6 nın çocuğuna davul davul çalmasıyla ilgili uyarıları (HDV_0338 dk:09.00) Anne 10 un çocuğunun müzikal davranışa kayıtsız kalması (HDV_0338 dk: 09.12). . | Anne ve çocuk arasındaki tutum benzerliği Annelerin ebeveyn rolü ve kontrol merkezi olması Oyun ve müziğin ebeveyn için anlamı |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Ebeveynlerin çocuklarını gözlemek yerine etkinliklere kendilerinin ilgiyle dahil olmaları (HDV_0336 dk: 06.08). Çocuk 4 ün (HDV_0336 dk:7.30) heyecanlı yaklaşımına karşın Anne 7 ve Çocuk 7 nin (HDV_0336 dk: 08.00-09.20 arası) etkinlik esnasındaki çekingen ve isteksiz tutumları Çocuk 4 ün dikkat çeken davranışları (HDV_0336 dk: 09.25 sn.). Katılımcıların doruya verdikleri cevaplar(HDV_0338 dk:03.57). | Aktif katılım Aile ve bireyler arası sosyal, yapısal farklılıklar Katılıma duyulan heves Hazırbulunuşluk |

4.1.2. İkinci hafta AKOHTME ve video analizleri

02.12.2017 saat 11.00 da gerçekleşen ikinci derse sekiz aile katılmıştır. Bir ailenin anne baba çocuk ve kardeşi olacak şekilde tüm aile bireyleriyle katılım sağlamıştır. Birinci derste de olduğu gibi diğer bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür.

Tablo 4.5. Ailelerin derse katılım durumu 2.Hafta

| 2.Hafta | Katılım durumu |
|---------|-----------------------------------|
| Aile 1 | Anne1, Çocuk1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | ----- |
| Aile 5 | Anne 5, Çocuk 5 |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | Anne 7, Çocuk 7, Ağabey 7 |
| Aile 8 | Anne 8, Çocuk 8, Kardeş 8 |
| Aile 9 | Anne 9, Baba 9, Çocuk 9, Kardeş 9 |
| Aile 10 | Anne 10, Çocuk 10 |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Gürlük dinamikleri / Kuvvetli ses hafif ses |
| Hedef | Doğada duyduğu sesleri, gürlük özelliklerine göre farklı ses kaynakları kullanarak canlandırır. Cresceno, Decresceno (P) ve (f) yi doğru bir şekilde şarkı içinde uygular. |
| Kullanılan materyaller | Yer davulu, çubuk zil, marakas, külah kukla, rüzgar sesi çıkaran hortum, yağmur çubuğu |
| Ders basamakları | İlgi çekme dikkati odaklama, oyun, hareket |

AKOHTME'nin ikinci dersinde hedef, sesin niteliksel yapısı içerisinde gürlük özelliklerini fark edip anlamlandırabilmek ve müzik eseri içerisinde uygulamaktır. Ders altı etkinlikten oluşmaktadır. Müziğin yapı elemanı olan sesin gürlük özellikleriyle ilgili bu etkinlikler on haftalık eğitim sürecinin ikinci basamağını oluşturmaktadır.

Hft.2-Etk.1 - Çalarsam yürü, susarsam dur.

HEDEF: Söylenec tanışma şarkısının ritmik ve melodik yapısının vurgulanması.

Kurallı oyun statüsünde incelenebilecek bu oyun ses-hareket ilişkisine somut bir örnek olarak verilebilir. Bir elin avuç içi oyun parkını betimlerken, diğer elin iki parmağı parkta oynayan bir çocuk canlandırmasıyla, müzik eşliğinde hareket, sessizlikte ise hareketsizlik /sabit durum sağlanmaktadır. Eğitmen melodika ile ilerleyen süreçte öğrenilecek şarkıyı kısım kısım çalarken çocuk parkta oynayarak hareket etmekte, çalgı sustuğunda ise hareketsiz kalınmaktadır. Bu yolla şarkının ritmik ve melodik yapısı katılımcılara duyurulmuş ve sonunda şarkı bir bütün olarak çalınmıştır.



Resim 4.7. Çalarsam yürü, susarsam dur oyunun avuç içinde oynanması

Hft.2-Etk.2 - Gürlükleriyle doğadaki sesler

HEDEF: Doğada duyulan gökyüzü olaylarına ait seslerin çalgılar yoluyla gürlükleriyle tasvir edilmesi.



Resim 4.8. Çalgılarla doğa sesleri

Rüzgar, gök gürültüsü, yağmur gibi doğa sesleri çalgılar kullanılarak gürlükleriyle tasvir edilmiştir. Eğitimci fırtına ve yağmur öncesi çıkan esintiye, rüzgar sesi çıkaran hortumla, ilk atıştırmaya başlayan yağmur damlalarını yağmur çubuğu ile seslendirmiştir. Yağmurun yağmaya başlama hikayesi bu şekilde canlandırılmıştır. Hafif ve kuvvetli sesin kontrolünün çalma şiddeti ile ilgili olduğunun anlaşılması için katılımcılara hafif alkış ile kuvvetli alkış yaptırılmıştır. Daha sonrasında sesin çalgılara aktarılması için çalgılar dağıtılmıştır. Her bir katılımcıya yağmur sesini tasvir için çubuk zil ve marakas, gök gürültüsü için yer davulu verilmiştir. Bu yolla piano (P) ve forte (f) dinamiklerinin deneyimlenmesi sağlanmıştır.



Resim 4.9. Doğa seslerinin hafif ve kuvvetli tasviri

Hft.2-Etk.3 - Kukla Şef

HEDEF: Kukla komutu yoluyla hareket-ses ilişkisinin vurgulanması.

Ses ve hareket sağlama amaçlı verilen komutlar için yardımcı bir vasıta olarak külâh kuklanın kullanılmıştır. Çocukların sırayla kuklayı yuvası olan külâhın içinden çıkarmasıyla diğer katılımcılar çalgılarından ses çıkarmaktadır. Kuklayı yönlendiren çocuğun şef rolünü üstlenmiş olması, çalma eylemi öncesi bedensel ve zihinsel kurulmayı da kontrol etmektedir. Bu şekilde şef rolü bitip çalgıyı çalan grubun içine katıldığında diğer şefin komutlarına karşı daha dikkatli olacaktır. Külâh kukla eğlenceli bir araç olarak AKOHTME'nin ilerleyen derslerinde de sıkça kullanılmıştır.



Resim 4.10. Kukla şef oyunundan bir görüntü

Hft.2-Etk.4 - Gürlük dinamiklerine uygun şekilde şarkı söylenmesi

HEDEF: Doğa seslerinin tasvirinde deneyimlenen gürlük dinamiklerinin tanışma şarkısında uygulanması.

Bu etkinlikte dersin başlangıcında gürlük dinamikleri hafif (p), kuvvetli (f) kullanılmadan, önce kısım kısım sonra bir bütün olarak çalınmış olan tanışma şarkısının sözleri ve gürlük dinamikleri çalışılmıştır. Doğa olayları seslerinin tasvirinde kullanılan kuvvetli ve hafif çalma söyleme biçimleri tanışma şarkısı içerisinde kullanılmıştır.



Resim 4.11. Şarkı içinde gürlük değişimleri

Şarkı sözlerinin her bitiminde katılımcı çocuklara isimleri sorulmuş, eğitmen gelen cevabın grupça tekrarını sağlamıştır. Bu esnada isimlerin kuvvetli ve hafif söyleme şekliyle tekrar edilmiştir.

MERHABA Söz & Müzik: Yıldız MUTLU YILDIZ

Merhaba merhaba tanışalım mı?

f

Merhaba merhaba dost olalım mı?

p

Senin adın ne adını söyle?

f

Tanışalım gel seninle.

p

Hft.2-Etk.5 - Soğuk Sıcak

HEDEF: Çeşitli ses kaynaklarıyla (f), (p) dinamiklerini uygulamak

1.derste katılımcılardan evden getirmeleri istenilen ses kaynakları sırayla incelenmiş, bu materyallerden hangi hareketlerle ses çıkartılabileceği üzerinde durulmuştur.



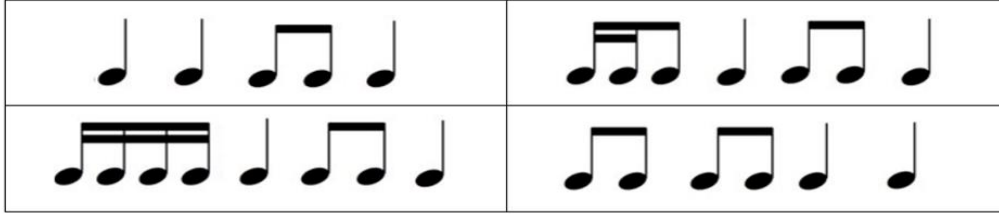
Resim 4.12. Ses materyalleri ile soğuk sıcak oyunu

Katılımcıların evden getirdikleri ses materyalleri ile oynanan soğuk-sıcak oyununda materyallerden biri salon içerisinde saklanmış ve seçilen ebe onu bulmaya çalışmıştır. Diğer katılımcılar ebeye çalgılarını (f) ve (p) çalmak suretiyle yönerge vermişlerdir. Ebe materyalin saklandığı yerden uzaklaştığında (p) çalınmış, saklanan yere yaklaştığında (f) çalınmıştır. Bu sayede ebe materyalin saklandığı yeri bulmaya çalışmıştır.

Hft.2-Etk.6 - Gürlük dinamikleriyle ritim tekrarı

HEDEF: Derste deneyimlenen gürlük dinamiklerinin yer davulu üzerinde uygulanması.

Ritim tekrarı AKOHTME'nin ilerleyen süreçlerinde de temel bir oyun olarak öne çıkmaktadır. Derslerin sonlarında tartım kalıplarının pratik yapılması için yer davulu kullanılmıştır. Çocukların çalmaktan hoşlandığı bu çalgı, grup olarak çalındığında yüksek ses çıkarması sebebiyle coşku hissini artırmaktadır. Bu oyunda eğitimci yer davulu ile bir ritim kalıbı çalmakta eğitmenin ardından katılımcılar ritmin aynısını taklit etmektedirler. Katılımcılar çalınan ritmin gürlük dinamiklerini taklit ederek başarıyla aktarmışlardır.



Şekil 4.1. Ritim tekrarı için kullanılan tartım kalıplarından örnekler

2.Hafta AKOHTME Video Analizleri

Dersin başlamasına dakikalar kala yerini almış olan ebeveyn ve çocukların sohbet ettikleri görülmüştür. Okullarında aynı sınıf velileri olan ebeveynlerin AKOHTME için bir araya gelmeleri, sosyal bağların güçlenmesinde bir unsur olarak belirlemektedir.

Dersin başlamasına dakikalar kala salonda yerini almış olan katılımcı ebeveynler sabit bir şekilde oturarak sohbet ederken, çocukların sandalyede otururken sürekli devinim hareket halinde oldukları gözlenmiştir (HDV_0340 dk: 01.15 - 02.00 arası). Bu durum çocukların devinim hareket ihtiyacına belirgin bir örnek olmakla beraber, anne çocuk arasında devinime olan eğilim farkını göstermektedir.

Eğitmenin çaldığı melodikanın hortumu yanlışlıkla çıkınca, gerçekleşen bu olaya çocukların neşeye güldükleri görülmüştür (HDV_0340 dk: 03.07). Çocukların orada ve o anda bulunmaktan mutlu oldukları kanısı oluşmuştur. Çocukların bu beklenmedik olayı neşeye karşılaması, “sonrası ve devamı” hakkında bir merak ve beklenti içine girebileceklerini akla getirmektedir. Kendiliğinden ve ansızın gelişen, beklenmedik ve neşeye yol açan olay, durum ve davranışların merak duygusunu beslemesi, eğitim esnasındaki aksiyon ve etkileşimin sürmesine katkı sağlamıştır. Spontan ve beklenmeyen olaylar karşısında verilen tepkileri dersin eğlenceli bir forma dönüştürülebilmesi için fırsatlar olarak değerlendirmek mümkün görünmektedir. Eğlence kavramı bir dersin verimli geçmesi için

gerekli heyecan ve merak duygularını besleyen bir kavram olarak önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitmenin tanışma şarkısının ilk sözleri olan “merhaba” sözüyle beraber eliyle selam vermesi katılımcılar tarafından karşılık görmüş, onlar da elleriyle selam vermişlerdir. Eğitmenin ses (merhaba sözü) ve hareket (el selamı) birlikte iki kere tekrarladığı bu selama aynı şekilde ses/söz ve hareket bir arada karşılık verenlerin çocuklar olduğu gözlemlenmiştir. Ses ve söz üretmede tereddütleri görülse de ebeveynlerin tamamının el selamıyla etkileşime girmeleri oyuna dahil olma yönündeki heves ve isteklerini göstermiştir (HDV_0340 dk: 04.32).

Sözlerini ilk kez duydukları “MERHABA” şarkısına katılımcıların daha iyi eşlik edebilmesi dikkat çekmiştir. Çalarsam yürü, susarsam dur oyununda kısım kısım çalınmış olan şarkının ritmik, melodik yapısı duyurulduğu için katılımcıların şarkı sözlerini müziğe oturtmaları kolay olmuştur. (HDV_0340 dk:04.32 - 05.35 arası)

Yağmur sesini andıran çubuk zil ve marakasların katılımcılara sırayla dağıtılması esnasında çalgısını eline alan çocukların aralıksız ses çıkartması dikkat çekmektedir. Birbirlerini gören ve çalgısını yeni edinen çocuklar da bu eyleme dahil olmuştur. Dikkat çekici diğer bir nokta ise ebeveynlerin de istemsizce bu eyleme katılmasıdır (DSCN4497 dk: 11.00-12.00 arası). Katılımcıların dağıtılan çalgıları alır almaz çalmaya başlaması beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalgıya olan ilginin temel sebeplerinden birinin de Orff çalgılarının ses elde etme kolaylığı olduğu söylenebilir.

Eğitmen önce küçük alkış ve kuvvetli alkışla tasvir ettiği küçük yağmur, çok yağmur benzetmesinin ardından ilgili çalgılarla örnelemiştir. Katılımcıların marakas ve çubuk zilleri almasıyla beraber güçlü (forte) çalma eğilimi dikkat çekicidir. Forte ve piano örneklemesinin ikisi de yapılmasına karşın forte çalma eğilimi belirmiştir. Marakas ve çubuk zilin özellikleri düşünüldüğünde ses elde etmesi kolay çalgılar olduğu söylenebilir. Piano dinamiğinde ses çıkartmak için sallama eyleminde ekstra kas kontrolü gerekmektedir. Ortaya çıkan bu durumda icracının (elementer yaklaşımda çocuk genç veya yetişkin amatör) kendi doğal ve anlık gücünde çalma eğilimine yöneldiği söylenebilir.

Kardeş 9 un yer davuluna otururken eğitmenin külah kukla ile yaptığı hareketlere kahkahalar atarak güldüğü görülmüştür (HDV_0341 dk:13.18). Bu esnada pek çok ebeveyn

çocuğun bu neşesine gülerek karşılık vermişlerdir. Bu durum oyunun sağladığı neşe ve küçük olan bireye gösterilen sempati, pozitif ayrımcılık göstergesi olarak açıklanabilir.



Resim 4.13. Kukla şefe gülen çocuklar

Kuklanın yuvasından çıkmasıyla beraber ses üretme oyununda Çocuk 5 ve Çocuk 10 un kukla yönergesine uymakla beraber ses çıkartmanın serbest olduğu kısımlarda çalgılarını oldukça kuvvetli çaldıkları görülmektedir. (HDV_0342 dk: 00.46)

Kukla şef oyununda dikkat çeken ebeveyn tutumlarından biri de Anne 7 ve Anne 9 un bir elleriyle çalgılarını çalarken diğer ellerinin dirseklerini dizlerine dayayıp ellerinin çenelerinde olmasıdır (HDV_0342 dk:02.25). Telaşsız ve sakin görünen beden dili etkinlikle ilgili motivasyonlarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun arkasında yatan faktörler düşünüldüğünde kolay gelmesi, ilgi çekici bulmaması gibi sebeplerle oyunun hafife alındığı varsayımında bulunmak yanlış olmayacaktır. Bu varsayımı destekleyecek ve dikkat çekici bir gelişme olarak Anne 9un kendi çocuğu sahne alınca oturma pozisyonu, yüz ifadesi ve beden dilinin değişerek dinamik daha heyecanlı ve güleryüzlü olması (HDV_0342 dk:03.15 – 04.10 arası) annenin oyuna yüklediği anlam hakkında bize fikir sunmaktadır. Oyunun kapsayıcılığı ve ebeveyn için anlamı AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Aynı dakikalar içerisinde kukla şef oyununa çalarak katkı sağlamayan diğer bir deyişle oyuna katılmayan Çocuk 7 kukla şefi yönetme sırası kendisine geldiğinde oyuna dahil olmuştur. Kukla şef ile gruba yönergelerini verip yerine oturduktan sonra o ana kadar çalgısını kullanmayan Çocuk 7 nin çalgısını eline alıp oyuna dahil olduğu görülmüştür (HDV_0342 dk:04.50 - 05.18 arası). Çocuk 7 nin kukla şefi olarak grubu yönetmesiyle (lider,

yönlendiren, şef olma) oyun içerisinde olumlu yönde değişen tutumu, aktif katılımın bireyin grupla etkileşim seyrini değiştirdiğini göstermiştir.

Kardeş 9 un yer davulunu şapka gibi başına geçirdiği görülmüştür (HDV_0342 dk:10.41). Bu durum AKOHTME sürecinde kullanılan Orff çalgılarının sadece ses ve tını elde etmeye yarayan bir araç değil aynı zamanda oynamaya yarayan araçlar olduğu fikrini hatırlamamıza yardımcı olmuştur.



Resim 4.14. Davulu şapka gibi başına giymiş çocuk

Eğitim bittiğinde katılımcıların bazılarının eğitime yardımcı olarak kendi çalgılarını alıp yerlerine götürdükleri görülmüştür. Bu durum sorumluluk göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4.6. Veri Değerlendirme Tablosu 2. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|--|--|
| Anne çocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel | <p>Annelerin sohbet ederken çocukların hareketsiz durmakta zorlanması (HDV_0340 dk: 01.15 - 02.00 arası).</p> <p>Anne 9'un kendi çocuğu sahne alınca beden dili ve tutumun değişmesi (HDV_0342 dk:03.15 – 04.10 arası)</p> | <p>Anne çocuk arasında devinime olan eğilim farkı</p> <p>Oyunun ebeveyn için anlamı</p> |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Melodika hortumunun çıkmasına çocukların neşeye gülmesi (HDV_0340 dk: 03.07)</p> <p>Katılımcıların çalgıları alır almaz çalmaya başlaması(DSCN4497 dk: 11.00-12.00 arası).</p> <p>Kardeş 9'un kukla oyununda kahkahalarla gülmesi ve çoğu ebeveynin bu neşeye gülerken dahil olması(HDV_0341 dk:13.18).</p> <p>Anne 7 ve Anne 9'un telaşsız, sakin, heyecansız ilgisiz tutumu (HDV_0342 dk:02.25)</p> <p>Çocuk 7'nin kukla şefi almasıyla oyun içerisinde olumlu yönde değişen tutumu (HDV_0342 dk:04.50 - 05.18 arası),</p> <p>Kardeş 9'un yer davulunu şapka gibi başına geçirmesi (HDV_0342 dk:10.41).</p> | <p>Spontane ve beklenmedik neşe ve eğlence</p> <p>Çalgıya ilgi</p> <p>Oyunun kapsayıcılığı ve ebeveyn için anlamı</p> <p>Neşe</p> <p>Pozitif ayrımcılık</p> <p>Aktif katılım</p> <p>Değişen tutumlar (olumlu yönde)</p> <p>Çalgıyla oyun</p> |

4.1.3. Üçüncü hafta AKOHTME ve video analizleri

09.12.2017 tarihinde gerçekleşen derse altı aile katılmıştır. Çemberde selamlaşmanın ardından ısınma ve dikkati odaklama amaçlı jest ve ritimlerin çemberde sırayla uygulanması sağlanmıştır.

Tablo 4.7. Ailelerin derse katılım durumu 3.Hafta

| 3.Hafta | Katılım durumu |
|---------|---------------------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1, Kuzen 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | ----- |
| Aile 4 | ----- |
| Aile 5 | Anne 5, Çocuk 5 |
| Aile 6 | Anne 6, Çocuk 6, Kardeş 6, Kardeş 6.2 |
| Aile 7 | ----- |
| Aile 8 | Anne 8, Çocuk 8, Kardeş 8 |
| Aile 9 | Anne 9, Çocuk 9, Kardeş 9 |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Kalınlık ve inceliklerine göre tınılar |
| Hedef | Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırt eder |
| Kullanılan materyaller | Ses Boruları (Boomwhackers), Gitar, Flüt, Boya Kalemleri, Keman, Viyolonsel. |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama, oyun, hareket |

Hft.3-Etk.1 - Dediğimi Yap, Yaptığımı Yapma / Yaptığımı Yap, Dediğimi Yapma

HEDEF: Kalın ve ince seslerin beden imkanlarıyla elde edilmesi.

İşitsel ve görsel dikkatin birbirlerinden bağımsız olarak işe koşulmasını sağlayan bu oyun, aynı zamanda derste kullanılacak ritim, jest/mimik veya hareketlerin kavratılması için kullanılmıştır. Kalın seslerin ayak vuruşu, ince seslerin de el çırpma ile tasvir edildiği bu başlangıç oyunu ile katılımcıların kalın ses ince ses farkına dikkatleri çekilmiştir.

Hft.3-Etk.2 - Doğa Sesleri Orkestrası

HEDEF: Çalgı ile tasvir olanaklarını geliştirmek

AKOHTME sürecinde katılımcılardan, her hafta işlenen konu ile ilgili evlerinde üzerinde düşünüp üretebilecekleri çalışmalar istenmiştir. Bu anlamda katılımcıların evden getirdikleri ve doğa seslerini tasvir eden ses kaynaklarıyla doğa seslerinin flüt eşliğinde çalınması sağlanmıştır. Çocuklar evlerinden getirdikleri ve kendi yaptıkları materyallerin rüzgar, tavuk, martı, ördek, şelale ve kurumuş yaprak sesi çıkardığını belirtmişlerdir. Belirli bir sıra veya örüntü gözetmeksizin, çalacakları ve susacakları zamanı kendileri belirleyerek materyalleri ile doğadan sesler üretmişlerdir.



Resim 4.15. Doğa sesleri orkestrası

Hft.3-Etk.3 - Şarkı söyleme

HEDEF: Ayak vuruşu ve el çırpma arasındaki tınsal farklılığın anlaşılması

Şarkının sözleri kalın ve ince seslerin üretilmesinde kullanılacak beden perküsyonu vuruşlarını anlatmaktadır. Aktif dinleme imkanı sunan çalarsam yürü susarsam dur oyunu ile şarkının melodisi aktarılmıştır.

Indo Eu (Sommentanz)
şarkısından uyarlanmıştır

Di - zi - mi - ze vu - ra - lım or - ta ses - ler - de

5
Ka - lın ses - ler a - yak - ta in - ce ses - ler el - ler - de

Şekil 4.2. Kalın ve ince sesler içeren şarkı

Eğitmenin melodika ile duyurduğu ana ezgiden sonra şarkının sözleri çalışılmıştır. Beden perküsyonları sözlerdeki yönergeye göre gerçekleştirilmiştir.



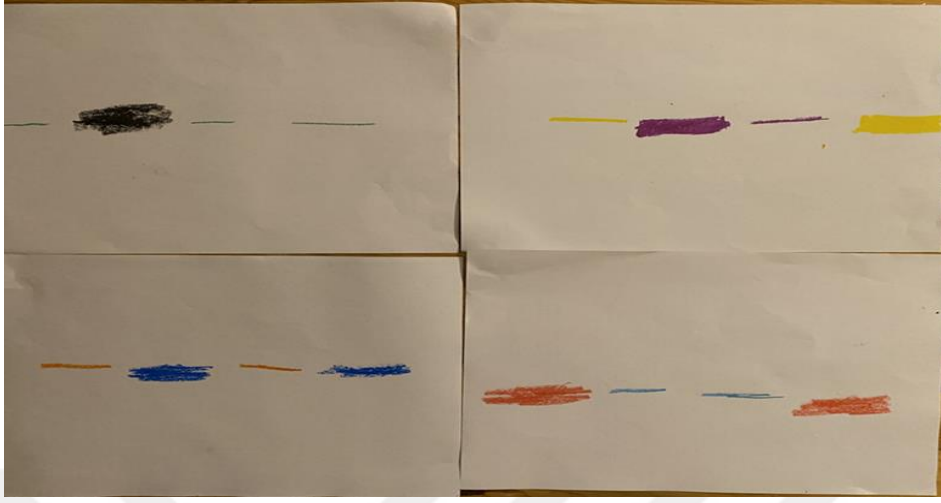
Resim 4.16. Çalarsam yürü susarsam dur oyunu

Hft.3-Etk.4 - Farklı Ses Kalınlıklarının Beden Sesleri ve Doğal Ortam İçerisinde Aranması

HEDEF: Kalın ve İnce Tınıların Keşfi / Kalın ve İnce Tınılardan Kompozisyon Oluşturma

Bu etkinlikte kalın ve ince tınıların etrafımızda hangi zemin ve yollardan elde edebileceğine yönelik keşif çalışmaları yapılmıştır. Katılımcıların kendi keşifleri sonucu elde ettikleri kalın, ince ses üretme yollarıyla basit bir kompozisyon yapmışlardır. İki farklı ses niteliğinin sürekli bir arada duyurulması farkın anlaşılabilmesi için referans sağlamaktadır.

Aşağıdaki görselde kalın çizgilerin kalın sesleri, ince çizgilerin ince sesleri temsil ettiği katılımcılara ait grafik notasyon görülmektedir.



Resim 4.17. Grafik notalar

Hft.3-Etk.5 - Çalgılarda Kalın-İnce Frekans Ayrımı

HEDEF: Sesleri Frekanslarına Göre Kalından İnceye Doğru Sıraya Koyma

Bu etkinlikte katılımcılar ses boruları ile doğru sırada bir diyatonik dizi oluşturmaya çalışmışlardır. Eğitmen ses borularını yere dağınık bir şekilde bırakmış, katılımcılar yerden istedikleri rengi almışlardır. Çalgının farklı renkleri, hafif olması, kolay ses elde etmesi katılımcılarda ilgi uyandırmış, bu motivasyonla sürekli çalma eğilimi göstermişlerdir. Eğitmenin yönergesiyle katılımcılar birbirlerini dinleyerek kendisi ve diğerlerindeki ses borularının farklılığını anlamaya çalışmışlardır.



Resim 4.18. Ses boruları ile kalın ince ses ayrımı

Hft.3-Etk.6 - Farklı frekans aralıklarının yaylı çalgı ile tanıtımı

HEDEF: Soprano-tenor-bas ses aralıklarında uzun ve süreğen ses elde etmek

Ses borularının aksine kısa ve kesik ses yerine uzun ve süreğen ses üretebilen yaylı çalgılar yoluyla soprano-tenor-bas ses niteliklerinin tanıtıldığı bu bölümde viyolonsel ve kemanla Halk Müziği eseri Uzun İnce Bir Yoldayım çalınmıştır. Viyolonsel ses aralığının tenor ve bas partileri kapsamı katılımcı çocukların eğitmen yardımıyla bu aralıklarda ses çalmalarına imkan tanımıştır. Çocukların her biri sırayla çellodan bir kalın bir ince ses üretmişlerdir.



Resim 4.19. Keman ve çello ile ince ses kalın ses anlatımı

Katılımcılardan bir sonraki ders için sekiz vuruş içeren kalın ince ses kompozisyonu oluşturmaları istenmiştir.

3.Hafta AKOHTME Video Analizleri

Eğitmenin ders başlangıcında, günaydın mesajının çemberde sırayla katılımcılar arasında aktarılması ve çemberin en sonunda yer alan grubun en küçük katılımcısı(Kardeş 6) tarafından iletilmesi grup tarafından sempati ve neşeyle karşılanması dikkat çekmiştir (HDV_0344 dk:01.15). Bu durum yaşça küçük bireylerin diğer grup üyeleri tarafından pozitif ayrımcılığa tabi tutulduğu kanısını oluşturmuştur.

Bir önceki derste evlerinden getirmeleri istenilen ve doğa sesi tasvir eden ses kaynaklarının incelendiğinde iki rüzgar, bir tavuk, bir martı, bir kurumuş yaprak sesi, bir ördek, iki şelale sesi tasvir eden materyaller olduğu görülmüştür (HDV_0344 dk:04.40 – 07.20 arası). Katılımcı ailelerin kendilerinden istenildiği şekilde doğa sesi tasvir eden ses

materyallerini kurgulama tasarlama aşamalarından geçirerek bir ürün olarak derse getirmeleri ev çalışmalarına gösterdikleri özeni göstermektedir. Bu anlamda ev çalışmalarının düzenli olarak ilgiyle yapılması motivasyon ve sorumluluk göstergesi olarak kabul edilebilir.

AKOHTME'nin katılımcı aileler ilgili sınıf düzeyinde olmasına karşın küçük kardeşlerin de derslere katılımı mümkün kılınmıştır. Derse katılımları kendi serbest tutumlarıyla gerçekleşmiştir. O gün ki derste 4-5 yaş aralığında dört küçük çocuk bulunmaktadır (Aile 2, 6, 8 ve 9). Derslerin işlendiği salon, bir okul öncesi kurumuna ait olduğu için salonda küçük çocukların ilgisini çekebilecek uyaranlar mevcuttur. Çocukların içine girebileceği kulübeler, köprüler, kuleler, kaydıraklar vb. Aynı yaş aralığında bulunan çocukların bu uyaranlara farklı şekillerde ilgi göstermesi dikkat çekmektedir. Küçük kardeşlerden biri (Kardeş 9) neredeyse dersin başlangıcından bu yana plastik oyun alanında oynarken, bir diğeri (Kardeş 8) dersin 9. Dakikasında o alana yönelmiş ama içine girmemiştir. Bir diğeri küçük kardeş ise (Kardeş 2) annesinin yanından hiç ayrılmadan etkinliklere katılma gayreti içinde bulunmuştur (HDV_0344 dk: 08.40). Kardeş 9, Kardeş 8 ve Kardeş 2 nin yaşlarına uygun plastik oyun alanı ve eğitim akışına katılım ile ilgili davranışları bireysel farklılıkları hatırlatmıştır. Annelerin eğitim esnasında küçük çocuklarına (kardeş katılımcılar) tanıdığı serbestlik oyun ve etkinliklerin zorlama olmadan doğal bir şekilde gerçekleşmesine imkan tanımıştır. Yaşça küçük kardeşlerin tüm grup tarafından sempati görmesi, davranışlarının genel kabul görüyor olması ve buradan doğan pozitif ayrımcılık AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.20. Anne 5 in çocuğuna sevgi gösterisi

Müzik hareket ilişkisinin kavranılmasına ilişkin oldukça işlevsel bir rolü olan çalarsam yürü susarsam dur oyununda iki annenin çocuklarıyla olan etkileşimi göze çarpmaktadır.

Anne 2 küçük çocuğunu (Kardeş 2) kucağına alarak oyuna dahil olmuştur. Oyunun kural ve hissiyatını çocuğun kendi başına kavrayamayacağı için bu yola başvurduğu akla gelmektedir. İçgüdüsel bir kararla çocuğu kucağına aldığı ve müzik eşliğinde hareket edip sessizlikte durduğu düşünülmektedir. Diğer bir anne çocuk etkileşimi ise oyunun sonunda Anne 5 in katılımcı olan çocuğuna (Çocuk 5) sarılıp öpmesi şeklinde belirmiştir. Bu davranış mutluluk duygusunun bir göstergesi olarak düşünülebilir (HDV_0345 dk:00.40). Katılımcı ki annenin oyun esnasında ki çocuklarıyla etkileşimi anne-çocuk ilişkisinin sorumluluk ve sevgi boyutlarını göz önüne sermiştir.

Kalın ve ince tınların farkındalığına ilişkin bu derste ses borularının (Boomwhackers) kullanımına sıra geldiğinde Kardeş 9, eğitmenin yanına gelerek kırmızı renkli olanı istediğini söylemiştir (HDV_0346 dk:01.17).



Resim 4.21. Çalgı / materyale merakla koşan çocuklar

Ses borularının yere bırakılıp herkesin bir tane alması söylendiğinde çocuk ve ebeveyn tüm katılımcılar ilgi ve heyecanla çalgılara yönelmiş, seçtikleri çalgıyı kapabilmek için uğraş göstermişlerdir.(HDV_0346 dk:01.43). Kardeş 9 un çalgı seçiminde renk tercihinde bulunması, çocuk ve yetişkin tüm katılımcıların çalgıyı alabilmek için heyecanlı tavırları, arkasında merak yatan çalgıya duydukları ilgiyle açıklanabilir. Çalgıları edindikten sonraki tepkileri bu kanyı destekler niteliktedir.

Eğitmen katılımcılardan ses boruları ile kalın sestene ince sese doğru bir sıralama gerçekleştirmelerini istemiştir. Kardeş 9 un ses borusunu bir kılıç gibi sallarken, yetişkin ve çocuk diğer katılımcıların büyük çoğunluğunun ses borularıyla rastgele ses çıkardığı görülmüştür. Katılımcıların çalgıyı yerden aldıktan sonraki tepkileri, ses çıkaran renkli bir

nesne ile olan ilk deneyimlerinin rastgele vurarak sesler üretmek yönünde gerçekleşmiştir (HDV_0346 dk:03.20). Yönerge gereği çalgıdan çıkan sesi dinlemek yerine kesintisiz ses üretmelerinden dolayı çalgıya duydukları merak ve ilginin yoğunluğunu koruduğu hükmüne varılmıştır.

Katılımcı çocuklardan bir tanesi (Çocuk 9) ses borusunu önce üfleli bir çalgı gibi kullanmış ardından teleskop benzetmesiyle gözüne götürmüştür (HDV_0346 dk:07.41).



Resim 4.22. Çocuk 9 un ses borusunu üfleli çalgıya benzetmesi

Çocuk 9 un farkında olmadan gerçekleştirdiği bu keşif sürecinde bu sefer iki ses borusunu aynı anda gözlerine götürerek dürbün benzetmesiyle annesine doğru bakmıştır. Annesinin bu eyleme eliyle müdahale ettiği görülmüştür. Annesinin bu müdahalesinden sonra gülererek yerine oturmuş ve dürbünüyle etrafı seyretmeye başlamıştır (HDV_0346 dk:08.15).



Resim 4.23. Çocuk 9 un ses borusunu farklı objelere benzetmesi

Kardeş 9 un ses borusunu bir kılıç gibi sallaması, ablası olan Çocuk 9 un ses borusunu önce üfleli bir çalgı gibi kullanıp ardından teleskop ve dürbüne benzetererek kullanması çalgıyla oyun imkanlarının belirgin örnekleri kabul edilebilir.

Dürbün taklidiyle annesine bakan çocuğun bu jestine annesi aynı şaka tavrıyla karşılık vermemiştir. Annenin bu tavrı ile anlık gelişen bu oyuna karşı ilgisiz olduğu hükmüne varılmıştır. Buna rağmen Çocuk 9 ve Kardeş 9 un çeşitli benzetmeleri (-miş gibi) çalgıya gösterdikleri ilginin oyun yoluyla ifadesine imkan vermiştir. Çalgı / materyale dinlemek ve çalmak dışında gösterilen ilginin diğer bir alt boyutu olarak, çalgıyla oynamanın daha fazla yaratıcı eyleme yol açtığı görülmüş, bu anlamda çalgıyla oyun AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Soprano ve bas çalgıları temsilen keman - viyolonsel tanıtımı esnasında salondaki genel konuşma sesleri, yerini sessizliğe bırakmıştır. Kemandaki en ince tel ile viyolonseldeki en kalın telin sesleri duyurulmuştur. Ardından bu çalgılarla çalınan bir halk müziği eserinin büyük dikkatle dinlendiği görülmüştür (HDV_0346 dk:09.00 – 10.45 arası).

Gerek rastgele ses çıkartarak gerekse çalgı/materyalle oynama yoluyla gösterilen ilgi, dikkat ve sessizlikle dinleme şeklinde de kendini göstermektedir.

Eğitmen katılımcı çocuklardan viyolonselden ses üretmelerini istemiştir. Sırayla bütün çocuklar eğitmenin yardımıyla çalgıdan bir kalın bir de ince ses çıkartmışlardır. Bu esnada gruptaki genel sessizlik ve dikkat göze çarpmaktadır. Grup üyelerinin keman ve viyolonsel ile çalınan eseri dikkat çekici bir sessizlikle dinlemeleri, ardından çocukların viyolonselden ses üretmeleri esnasındaki sessizlikleri çalgıya olan ilgilerini göstermektedir. Eğitimin akışı ve koşullar gereği ses boruları ve viyolonsel çalma esnasındaki gözlemlenen tepkileri farklı da olsa katılımcıların çalgı / materyale gösterdikleri ilgi AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Kardeş 8 in çalgıyı bir başkası çalarken viyolonsel tınısını sesiyle taklit etmesi dikkat çekmiştir. Bu tavır grup tarafından neşeye karşılanınca aynı davranışı tekrar etmiş ve “çok komik” bulduğunu söylemiştir (HDV_0346 dk:13.32). Bu durum, müziğin yapı elemanı olan “ses”e yönelik bir taklidin grupta neşeye yol açması müzik oyun neşe bağlantısına bir örnek olarak gösterilebilir. Arzu edilen bir duygu durumu olarak neşenin kendiliğinden oluşması oyun içerisinde spontane durumların önemini göstermektedir. Bu anlamda taklit, neşe,

spontane durumlar AKOHTME sürecinde dikkatle ele alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.24. Katılımcıların sandalye düzenlemesi

Eğitimin sonunda bazı ebeveynlerin herhangi bir yardım talep edilmemesine rağmen sandalyelerini kendi istekleriyle toplaması ve bu davranışın ilerleyen haftalarda da tekrar edilerek kendiliğinden gelişen bir kurala dönüşmesi dikkat çekicidir. Bu yönelim ve davranışın kendiliğinden kurala dönüşmesi motivasyon ve sorumluluk göstergesi olarak AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Tablo 4.8. Veri Değerlendirme Tablosu 3. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|---|---|
| Anne çocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel | Anne 2 nin Kardeş 2 yi oyunda kucağına alması, Anne 5 in Çocuk 5 i sarılıp öpmesi (HDV_0345 dk:00.40) | Sevgi Sorumluluk |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Kardeş 6 nın katılım şeklini herkesçe sempati ve neşeyle karşılama (HDV_0344 dk:01.15)</p> <p>Katılımcı ailelerin kendilerinden istenilen ev çalışmalarını eksiksiz yerine getirmeleri (HDV_0344 dk:04.40 – 07.20 arası)</p> <p>Kardeş 9 un kırmızı renkli çalgıyı istemesi (HDV_0346 dk:01.17),</p> <p>Diğer çocuk ve ebeveyn tüm katılımcıların seçtikleri çalgıyı kapabilmek için uğraş göstermeleri (HDV_0346 dk:01.43),</p> <p>Tüm grubun çalgılarını aldıktan sonra rastgele ve seri bir şekilde vurarak ses çıkarmaları (HDV_0346 dk:03.20)</p> <p>Keman ve viyolonsel ile çalınan eseri dikkat çekici bir sessizlikle dinlemeleri, çocukların viyolonselden ses üretmeleri esnasındaki sessizlikleri (HDV_0346 dk:09.00 – 10.45 arası)</p> <p>Kardeş 9 ve Çocuk 9 un ses borularına yaklaşımı (HDV_0346 dk:07.41), (HDV_0346 dk:08.15)</p> <p>Kardeş 8 in viyolonsel tınısını taklidine grubun neşeyle karşılık vermesi (HDV_0346 dk:13.32).</p> <p>Eğitimin sonunda ebeveynlerin sandalyelerini kendi istekleriyle toplaması (kendiliğinden gelişen kurallar)</p> | <p>Pozitif ayrımcılık, Motivasyon ve sorumluluk Çalgı/materyale gösterilen ilgi merak</p> <p>Çalgıyla oyun Taklit Neşe Spontane durumlar Motivasyon ve sorumluluk</p> |

4.1.4. Dördüncü hafta AKOHTME video analizleri

16.12.2017 tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 1.hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan altı aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.9. Ailelerin derse katılım durumu 4.Hafta

| 4. Hafta | Katılım durumu |
|----------|---------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4 |
| Aile 5 | ---- |
| Aile 6 | Anne 6, Çocuk 6, Kardeş 6 |
| Aile 7 | Anne 7, Çocuk 7, Ağabey 7 |
| Aile 8 | ---- |
| Aile 9 | ---- |
| Aile 10 | ---- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Ses Süreleri |
| Hedef | Çalgıların hangilerinin kısa kesik ses ürettiğini hangilerinin uzayan süren ses ürettiğini ayırt eder. |
| Kullanılan materyaller | Tüller, orff çalgıları, müzik çalar |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama |

Hft.4-Etk.1 - Tüllerle Tanışma

HEDEF: Tüllerin dans devinim aracı olarak benimsenmesi.



Resim 4.25. Tüllerle devinim ve oyun

Dersin bu bölümünde sesin tınlama süresine yönelik yapılacak etkinliklerin ana malzemesi olan tüllerin rengi rengi, yapı ve dokusuna yönelik fikir ve tahminler alınmış buradaki soru cevap aktarımı dersin ilgi çekme basamağını oluşturmuştur. Bu bölümün devamında tüllerin katılımcılar arasında bir kontak malzemesi olarak kullanılmasıyla seri bir yürüme temposuna uygun bir müzik eşliğinde yürüme adımı figürleriyle dans/hareket uygulanmıştır.



Resim 4.26. Tüllerle dans

Hft.4-Etk.2 - Tüllerin Keşfi

HEDEF: Tüllerin hareket imkanlarıyla ses niteliğini bütünleştirmek

Eğitmen bu bölümde tülün aşağı, yukarı, sağa ve sola gibi çeşitli yönlere doğru hareketini sağlamış, katılımcılardan tülün hareket kalitesine uyan sesleri ağızlarıyla ıkartmalarını istemiştir.

Eğitmen tarafından ani, yavaş gibi hareket kaliteleriyle atılan, savrulan, sallanan, bırakılan tüller için katılımcılar bam, pat, pot, tak, çıt gibi ses nerileri sunmuşlardır. Dalgalı bir formda sallanan tüller için “ıııııı, f, fiyuviii” gibi ses nerileri gelmiştir.

Tüllerin hareket esnasındaki formunun gerçek sağlayıcısının kol hareketi olduğunun fark edilmesini sağlamak amacıyla tüller bırakılmıŐ, az önce ağızlarıyla verdikleri seslerin izgisel Şeklinin el hareketleriyle verilmesi sağlanmıştır.

Hft.4-Etk.3 - Sesin görsel formu

HEDEF: Ses hareket ilişkisinin sreğinlik boyutunda çalgıların rolünün belirlenmesi

Kullanılacak bütün algılar sırayla çember oturma düzenindeki katılımcılar tarafından incelenmiştir. Anneler dış emberdeyken çocuklar i çember düzeninde oturulmuŐ böylece herkesin birbirini görebileceği bir düzen sağlanmıştır.

nceki etkinlikte tl ve sonrasında el, kol hareketlerini betimleyen ağız sesleri yerine çalgı seslerinin eşlik etmesi sağlanmıştır. algılara el kol hareketlerinin eşlik ettiği bu adımlar sonrasında eğitmen ayağa kalkarak çalgı seslerine tüm bedenini kullanarak eşlik etmiştir. Bir kukla ya da robot hareketlerinin betimlendiği bu aŐamaya çocuklar da eşlik etmiştir.

Hft.4-Etk.4 - Yer davulunda tınlar

HEDEF: Haftalık ev çalışması görevlerinin yerine getirilmesi

3. derste görev olarak verilen ve ebeveyn ile çocukların birlikte kurgulaması istenen kalın – ince tınlardan oluşan bir örüntü yer davulunun farklı bölgelerine vurularak seslendirilmiştir. Derslerin eğlenceli ve etkili bir Şekilde bitirilmesi düşüncesiyle grup olarak davul çalma aktivitesi bu Şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bu haftanın ev çalışması ise hareket ve ağız sesinden bir kompozisyon olmuştur. Anne ağız sesi verirken çocuğun bedensel hareketlerle Şekil vermesi, ocuk ses verirken ise annenin bedensel hareketlerle ses betimlemesi istenmiştir.

4. Hafta AKOHTME Video Analizleri

Eğitmen dersin başlangıcında ilk oyun için gerekli açıklamaları yaparken ayakta bir çember düzeni oluşturmuştur. Oyunda kullanılacak olan materyal poşet içerisindedir. Eğitmen poşet içerisinde olan materyale sadece dokunmalarını istemiş eldeki bu sınırlı veriye karşılık rengi, yapısı, adedi vb. hakkında hayal güçlerini yürüterek tahmin yürütmelerini istemiştir. Bu esnada ebeveynlerin dinlerken sergilediği beden dili dikkat çekmiştir. Bir anne bir eliyle küçük çocuğunun elini tutarken diğer elini çenesine götürmüş halde dinlemektedir. Katılımcı annelerden iki tanesi elleri belinde iken dinlemektedirler. Bir anne elleri yanında serbest dururken bir diğerisi ise ellerini önünde bağlamış vaziyette dinlemektedir (HDV_0348 dk:01.06). AKOHTME nin 4. Haftasına girildiği bu derste katılımcıların sergilediği beden dili, sosyal yapıları ve kişilikleri hakkında fikirler sağlamaktadır.

Katılımcıların elleri arkasındayken tuttıkları tülün, rengi ve yapısı hakkında yürüttükleri tahminlerin doğru olup olmadığının açıklığa kavuştuğu andaki yüz ifadeleri ve davranışları dikkat çekmiştir. Arkalarında tuttıkları tl gördükleri anda şaşırmış, gülümseyen yüz ifadeleri grlmştir. Diğer katılımcılarla tahminlerinin geçerliliği hakkında konuşmaya girişmişlerdir. (HDV_0348 dk:02.32-02.42 arası). Katılımcıların görmeden, sadece dokunarak rengi ve yapısı hakkında tahmin yürütmeleri merak duygusuna yönelik oluşan gerilimin tülleri görmeleriyle üzülmesi, katılımcılarda neşe, şaşkınlık ifadesine yol açmıştır. Birbirleriyle tahminleri hakkında konuşarak sosyal etkileşim içine girmişlerdir. Oyun kurgusunda yer alan merak uyandırma olumlu sonuç vermiş, katılımcılar arasında sosyal etkileşim, neşe ve heyecan durumları gözlenmiştir. Bu anlamda merak, heyecan, neşe ve sosyal etkileşim AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Bu esnadan itibaren bu yönde herhangi bir yönerge verilmemesine rağmen tüm katılımcıların tülleri hareket ettirdikleri görülmektedir. Kimi katılımcı tülleri sallarken, kimisi havaya atıp tutmaktadır. Bir ocuk tl kafasının üzerine koyarken, katılımcı bir diğer annenin yüzüne tlden maske yaptığı grlmştir. Eğitmenin telefon hoparlör bağlantısını sağlarken müziğin çok kısa bir süre duyulması bile, bir Anne 2 nin tl folklorik bir temada sallamasına yol açmış, Anne 7 nin ise dizlerini kırarak dans etmesini sağlamıştır (HDV_0348 dk:02.42- 03.29 arası). Katılımcıların herhangi bir yönerge verilmemesine rağmen tülleri çeşitli şekillerde kullanmaları materyalin ilgi ve heyecan yarattığını göstermiştir. Tl sallama, havaya atıp tutma eylemleri materyali bir devinim aracı kılarken, tl başının üzerine

koyma, yüzünü örterek maske yapma gibi benzetmeler bu materyalin oynama aracına dönüşmesini sağlamıştır. Müziğin çok kısa bir süreliğine duyulduğu anda dahi Anne 2 nin tülü folklorik bir temada sallaması, Anne 7 nin ise dizlerini kırarak dans etmesi materyalin bir dans aracı olarak kullanıldığını göstermiştir. Tüllerle yaptıkları eylemlerin devinim, oyun ve dansa dönüşmesi materyale duydukları ilginin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bir halk oyunu aksesuarı olması dolayısıyla halk oyununa özgü figürlerin sergilenmesi Anne 2 ve 7 de çağrışım oluştuğunu göstermiştir. Tüm katılımcıların tüllerle neşe içindeki oynama hali oynamaya yönelik heves göstergesi kabul edilebilir. Bu anlamda materyale ilgi, oynamaya heves ve çağrışım AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.27. Dans aracı olarak tüller

Tüllerin katılımcıların elleri arasında bir bağlantı oluşturmasıyla çalınan müzik eşliğinde salonda müziğe uygun adımlarla tempolu bir yürüyüş yapılmıştır. Bu esnada tüm katılımcıların büyük neşe ile katıldıkları görülmüştür. (HDV_0348 dk:06.09- 08.52 arası). Bu durumdan dans ve devinimin neşe ve mutluluk duygusuna yol açtığı hükmüne varılmıştır. Bu duruma gerekçe olarak zincir şeklindeki hareket düzeni, çalan müziğin neşeli karakteri, hareket figürünün bir yürüyüşten ibaret olması, herkesin aynı anda aynı şeyi yapıyor olması gibi sebepler sayılabilir de bütün katılımcıların ortak duygusu olan belirgin neşe ve mutluluk AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Katılımcı çocukların önlerinde çalgıları bulunmasına rağmen rastgele ses çıkarmadıkları arkadaşları arasından seçilen şefin komutlarına uydukları dikkat çekici bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (HDV_0349 dk: 05.35 – 12.45 arası). Gerekli refleks ve oto kontrolü sağlayabilme becerileri yaş özellikleriyle ilgili olup, oyunun ahenk ve akışını

tesis edebildiklerinin göstergesi olarak kurala uyum çabası AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir kategori olgu olarak ön plana çıkmıştır.

İlgili oyunda çalma sırası annelere geldiğinde çocukların duydukları sese bir hareket ve şekil vermeleri istenmiştir. Bu esnada çocuklar çok büyük dikkat ve ilgi içinde duyacakları sese odaklanmıştır. Gözlemlenen bir davranış çalgı hareket ilişkisine başlangıç düzeyinde somut bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar annelerinin çalgıyı çalış biçimini taklit eden bir hareket formu sergilemişlerdir (HDV_0349 dk: 13.30 – 15.00 arası). Bu durum taklidin hareketten doğduğu fikrini hatırlatmıştır. Yine aynı şekilde ilerleyen dakikalarda eğitmenin davulu tek elle çalan katılımcıları gördükten sonra herhangi bir yönerge vermeden davulu iki elle çalmasıyla, katılımcıların eğitmene uyararak ritmi iki elleriyle çalmaya başlaması (IMG_0787 dk: 00.55 – 01.20 arası) eğitmen-anne-çocuk arasında gerçekleşen taklit örüntüsünün hareketten doğduğunu doğrular niteliktedir. Bu bağlamda hareket-taklit ilişkisi AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Oyun bitiminde eğitmenin çalgıları valize koymalarını istedikten sonra çocukların çalgıları valize koyarken çalmaya devam ettikleri görülmüştür (HDV_0350 dk: 00.40 – 00.55 arası). Bu durum çalgı/materyalin oyun dürtüsünü beslediğini akıllara getirmiştir. Çalgı/materyale gösterdikleri bu ilginin oynamaya duydukları güçlü istekten kaynaklandığı söylenebilir. Kuralsız bir oyunun gerçekleştiği bu anlar oynama ihtiyacı ile açıklanabilir.

Annelerin çalgıları sırayla çalmaları esnasında eğitmen çocukları etrafına toplamış, ayakta bir duruş ile çalgıların ses niteliklerine göre tüm bedensel devinim sergilemiştir. Çocuklar eğitmeni eğlenerek taklit etmiştir. Burada dikkat çekici nokta çalgıyı çalan annelerin de eğlenen ve bir yüz ifadesi ve dikkatle eğitmeni izlemeleridir. (IMG_0777 dk: 08.18 - 09.20 arası)

Eğitmenin çalgıları kısa /kesik - süreğen /uzayan ses niteliklerine göre açıklaması esnasında bir annenin sesin duyumunu eli ile taklit ettiği görülmüştür (HDV_0350 dk: 01.20 – 01.38 arası). Ders boyunca yapılan sesin süresi ile hareket birlikteliğine yapılan atıfların katılımcıda yankı bulduğu açıkça görülmektedir. Çalgının ses niteliğini el ile tasvir etme eylemine çocuklar da katılmışlardır. (HDV_0350 dk: 01.50 – 02.06)

Bir önceki derste verilen evde çalışma üretme görevlerinin çocuklar tarafından sırayla sergilenmesi esnasında eğitmenin bir kompozisyon için beraber yapalım yönergesine sadece çocukların uyması göze çarpmaktadır (HDV_0350 dk: 06.20 - 06.28 arası). Bu durum çocukların yönergeye karşı daha dikkatli olması ile değil hareket etmeye karşı daha duyarlı ve atik olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca ev çalışmalarının yerine getirilerek sergilenmesi katılımcıların AKOHTME süreci ile ilgili duydukları sorumluluk duygusunun göstergesi sayılabilir.

Katılımcı ailelerin bir önceki hafta evlerinde kurguladıkları kalın ses ince ses örüntüleri sınıfta tekrarlanmış ve yer davullarıyla seslendirilmiştir. İki kardeş ve bir anneden oluşan bir aile “kalın kalın ince ince ince kalın” örüntüsünü yer davulunda tek elleriyle çalmıştır. Eğitmen bu dizgenin tekrarını yaptırırken katılımcıların büyük çoğunluğunun yer davulunu tek elleriyle çaldığını fark etmiştir. Davulu iki elle çalmaya yönelik herhangi bir yönerge vermeden davulu iki elle çalmış, katılımcılar büyük bir başarıyla eğitime uyarak örüntüyü iki elleriyle çalmışlardır (IMG_0787 dk: 00.55 – 01.20 arası).

Dersin sonunda anne ve çocuk tüm katılımcıların davulları ve sandalyelerini toparlamak amacıyla harekete geçtikleri görülmüştür. Eğitmenin katılımcılara bu işi kendisinin yapacağını söylemesine rağmen anne ve çocuklar kullandıkları eşyaları toparlamak amacıyla kaldırdıkları görülmüştür (HDV_0351 d: 02.40 – 03.30 arası). O an için kendiliğinden gerçekleşen bu kolektif davranışın daha önce ki derslerin bitiminde sadece birkaç ebeveynin gösterdiği yaklaşımın örnek alındığı ve muhtemelen ders dışında bir ortamda bu eylemin üzerine konuşulduğu düşüncesini akla getirmektedir. Grup ve takım çalışmasının gerektirdiği bir sorumluluk anlayışının anne ve çocuklar tarafından incelikle yerine getirilmesi AKOHTME için önemli bir kazanım olarak kendiliğinden meydana çıkmıştır.

Tablo 4.10. Veri Değerlendirme Tablosu 4. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|---|---|--|
| Anne çocuk ilişkisi– Duygusal, sosyal fiziksel | | |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Katılımcıların tülün, rengi ve yapısı hakkındaki tahminleri (HDV_0348 dk:02.32-02.42 arası).</p> <p>Katılımcıların ve Anne 2 ile 7 nin tüllerle oyunu (HDV_0348 dk:02.42- 03.29 arası).</p> <p>Katılımcıların yürüyüş dans/hareket esnasındaki neşe mutlulukları (HDV_0348 dk:06.09- 08.52 arası),</p> <p>“Çocukların sesin temsili yerine, çalan kişinin hareketlerini taklit etmesi (HDV_0349 dk: 13.30 – 15.00 arası)- Katılımcıların eğitmeni gördükten sonra ona uyararak ritmi, davulda iki elleriyle çalmaya başlaması (IMG_0787 dk: 00.55 – 01.20 arası). “</p> <p>Tüm katılımcıların tülleri kullanım şekilleri, Anne 2 ve Anne 7 nin belirgin davranışları (HDV_0348 dk:02.42- 03.29 arası).</p> <p>Katılımcı çocukların çalgılarıyla oyun esnasındaki oto kontrolleri (HDV_0349 dk: 05.35 – 12.45 arası)</p> <p>Çocukların çalgıları valize koyarken çalmaya devam etmeleri (HDV_0350 dk: 00.40 – 00.55 arası)</p> <p>Ev çalışmalarının yerine getirilmesi (HDV_0350 dk: 06.20 - 06.28 arası).</p> <p>Eğitim sonunda anne ve çocuk tüm katılımcıların davul ve sandalyelerini kendi istekleriyle toparlamaları (HDV_0351 d: 02.40 – 03.30 arası).</p> | <p>Merak</p> <p>Heyecan</p> <p>Neşe</p> <p>Sosyal Etkileşim</p> <p>Materyale ilgi</p> <p>Dans ve Oynamaya heves</p> <p>Çağırışım</p> <p>Neşe ve mutluluk</p> <p>Kurala uyum çabası</p> <p>Hareket-taklit ilişkisi</p> <p>Oynama ihtiyacı</p> <p>Sorumluluk</p> <p>Kendiliğinden oluşan kural</p> |

4.1.5. Beşinci Hafta AKOHTME ve Video Analizleri

30.12.2017 tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 5.hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan altı aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.11. Ailelerin derse katılım durumu 5.Hafta

| 5.Hafta | Katılım durumu |
|---------|----------------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4, Abla 4, Bebek 4 |
| Aile 5 | ----- |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | Anne 7, Çocuk 7 |
| Aile 8 | Anne 8, Çocuk 8, Kardeş 8 |
| Aile 9 | ----- |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|---|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Müzikte tempo |
| Hedef | Dağarcığındaki müzikleri anlamlarına uygun hızda söyler |
| Kullanılan materyaller | Farklı büyüklükte balonlar, plastik top, |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama |



Resim 4.28. Ders öncesi hazırlıkların tamamlanmasına ait bir görünüm

Hft.5-Etk.1 - Yankı oyunu

HEDEF: Tempo basamaklarının söz, jest ve hareketle uygulanması

Eğitmen sarf ettiği söz hareket jest ve davranışların katılımcılar tarafından tekrar edilmesini istemiştir. Dersin dikkati çekme basamağı olarak da düşünülebilecek bu oyun, yankılanacak söz ve hareketlerin gittikçe seri bir tempoda verilmeye başlaması ile ilgiyi odaklama basamağına dönüşmüştür.

Hft.5-Etk.2 - Balonlar, toplar

HEDEF: Materyal kullanımı ile farklı tempolar üretmek

Ayakta ve çember düzeninde gerçekleştirilen bu bölümde gerginlik ve büyüklükleri farklı balonlar ile plastik topun hareketlerine ses eşliği yapılmıştır. Genlik ve ağırlıkları farklı olması dolayısıyla hareket hızları da değişen bu materyaller hız basamaklarının anlaşılmasında görsel algıya yönelik bir imkan sağlamıştır. Materyallerin devinimi atma, savurma, fırlatma, bırakma gibi eylemler yolu ile sağlanmıştır.



Resim 4.29. Balon ve topların hareket hızları

Hft.5-Etk.3 - Ev çalışmalarının sergilenmesi

HEDEF: Ev ortamında pekiştirme amaçlı kurgu, örüntü, kompozisyon üretmek

Görev olarak verilen dersin konusuna yönelik çalışmalar kurgu örüntü ve kompozisyonları kapsamaktadır. Bu bölümde bir önceki ders işlenen kısa-uzun ses konulu ses hareket eşlemelerinin anne ve çocukları tarafından sergilenmesi istenmiştir. Bir sonraki hafta için görev olarak verilen ev çalışması, seçilen iki farklı tekerlemenin hızlı ve yavaş okunması olarak belirlenmiştir.

Hft.5-Etk.4 - Çalarsam yürü susarsam dur

HEDEF: Çalgıda sunulan hızlı-yavaş tempoların hareket eşliği ile bütünlenmesi

Eğitmen el davulunu hızlı ve yavaş farklı tempolarda çalarken katılımcılar tempoya uygun bir şekilde salonda yürümüşlerdir. Daha önceki derslerde farklı amaçlar için kullanılan bu oyunun bu dersteki amacı hızlı-yavaş tempoların farkının hissettirilmesidir. Oyunun kuralı gereği çalgı/ses varken yürünmekte çalgı/ses durup sessizlik olduğunda durulmaktadır.



Resim 4.30. El davulu ile çalarsam yürü susarsam dur oyunu

Hft.5-Etk.5 - Yer davulları

HEDEF: Ritmik cümlelerin tekrarı ile müziksel anlatı gücünün geliştirilmesi

AKOHTME sürecinde her dersin sonunda yer davulları ile ritim tekrarı planlanmıştır. Ritmik cümle dağarcığının geliştirilmesine yönelik bu oyun gerektiği durumlarda ders konusu ile ilişkilendirilmektedir. Teorik anlatımdan çok deneyimin esas olduğu oyun temelli müzik eğitiminde hız ve gürlük basamakları, tınlar, aksak ritimler, doğaçlama becerisi gibi pek çok konu davullarla ritim tekrarında uygulanabilmektedir.

5. Hafta AKOHTME Video Analizleri

AKOHTME nin beşinci haftasına girildiği bu zaman diliminde ders ve eğitim akışlarının katılımcılar tarafından anlaşılıp işleyiş şeklinin benimsenmeye başladığı görülmektedir. Görev olarak verilen haftalık ev çalışmalarının yerine getirilmesi, ders esnasında ki aktif katılımları ders başlangıcı ve bitiminde katılımcıların sınıf düzenin kurulumu ve toplanmasında gösterdikleri destek katılımcıların sürece uyumuna işaret etmektedir.

Müzikte tempo konusuna yönelik oyun ve etkinliklerin tasarlandığı bu dersin başlangıcında eğitmen her hafta olduğu gibi katılımcılara kıyafetlerine yapıştırmak üzere isim etiketleri dağıtmıştır. Katılımcı annelerden bir tanesi (Anne 7) önce üzerine yapıştırdığı etiketi

çocuklarıyla sohbet ederken kıyafetinden sökerek alına yapıştırmıştır (HDV_0362 dk: 01.35). Bu davranış şaşırtma, sürpriz, neşe duygularına yönelik bir davranış olarak dikkat çekmiştir. Şaka yoluyla oyun niteliği taşıyan bu davranış bize katılımcının neşeli duygu durumu hakkında fikir sunmuştur. Yine ilerleyen dakikalarda Anne 7 nin Çocuk 7 elinde bulunan davulu, bitiş jeneriği sayılabilecek şekilde çalarak (HDV_0363 dk: 01.04) oyunu sonlandırması şaka tavrını göz önüne sermiştir. Oyun ve müzik yoluyla yapılan şaka davranışları neşe, mutluluk duygularını akıllara getirmiştir. Bu anlamda neşe ve mutluluk duyguları AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitmen dersin ilk aşamasında dikkati çekme basamağında bir yankı oyunu oynamıştır. Selamlaşma niteliği de taşıyan bu oyunda eğitmen sarf ettiği söz hareket ve jestlerin tekrarını istemiştir. Öncelikle “günaydın”, “merhaba”, “nasılsınız”, “iyi günler” gibi kelimelerin katılımcıların tekrarı ile başlayan oyun jest ve hareketlerin tekrarı ile devam etmiştir. Eğitmenin devam eden yankı/tekrar oyunun bir sonraki aşamasına geçmek için el hareketi jestleriyle “peki” diyerek yeni bir söze başlaması bir katılımcı anne (Anne 2) tarafından oyunun devamı gibi algılanmış aynı hareketi uygulayarak “peki” sözcüğünü kullanmıştır. Akabinde kendi kızı da (Çocuk 2) annesinin hareketini taklit etmiştir (HDV_0362 dk: 02.33- 02.38 arası). Sergilenen bu davranış, yankı/taklit/tekrar eyleminde annenin yoğun dikkatine ve buna ek olarak çocuğun annesi ile birlikte “oyun” un bir parçası olmak yönündeki gayretine işaret etmektedir.

Söz, hareket ve jestlerin tekrarına dayanan yankı oyununun sonlanmış olmasına rağmen Anne 2 ve Çocuk 2 nin peş peşe eğitmenin söz ve hareketlerini tekrar etmesi Anne 2 nin oyuna olan yoğun dikkatini göz önüne sermiştir. Söz ve kol hareketlerinin bir arada gerçekleştiği bu yankı/taklit eylemi, ses-hareket birlikteliğinin rolünü açığa çıkarmakla beraber, oyun nitelikli bu eylemin eğitmenden Anne 2 ye, Anne 2 den Çocuk 2 ye yönergisiz ve kendiliğinden transferine imkan tanımıştır. Katılımcıların oyuna olan yoğun ilgi ve dikkatleri ile açıklanması mümkün olan bu aktarım, anne-çocuk arasındaki oyun bağı üzerine düşünmemizi sağlamıştır.

İlerleyen dakikalarda top ve balonlarla oynanan oyun sonrasında Anne 2 ve Çocuk 2 nin “çak” selamı yapması, onları görerek Anne 8 ve Çocuk 8 in de “çak” selamı yapması (HDV_0362 dk: 08.28- 08.32 arası) dikkat çekici bulunmuştur. Katılımcıların heyecan ve ilgi durumlarının birbirlerinden görerek aktive olması ve ortaya çıkan anne çocuk etkileşimi anne-

çocuk arasındaki sevgi ve oyun bağına işaret etmektedir. Bu anlamda anne-çocuk arasındaki oyun bağı AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Top ve balonlarla oynanan oyun sonrasında Anne 2 çocuğuna (Çocuk 2) elini uzatarak “çak” selamı istemiş, çocuğu elini annesinin eline vurarak buna karşılık vermiştir. Hemen sonrasında bu olayın görüş açısında olan Anne 8 de aynı şekilde elini çocuğuna (Çocuk 8) uzatarak “çak” selamı istemiş çocuğu da buna karşılık vermiştir (HDV_0362 dk: 08.28- 08.32 arası). Birbirlerinden görerek yaptıkları bu anne çocuk etkileşimi, derse yankı/taklit oyunu ile başlamış olmanın yanı sıra, beş hafta boyunca süren bir müzik/oyun arkadaşlığının pekişmesi olarak düşünülmektedir.

Çalarsam yürü susarsam dur oyununu kendisi el davulunu çalarak başlatan eğitmen bir süre sonra çalgıyı Çocuk 8 e vererek katılımcı rolüne girmiştir. El davuluyla oyunun liderliğini üstlenen Çocuk 8 bir süre çaldıktan sonra her hangi bir yönerge ve müdahale olmaksızın davulu ve liderliği Çocuk 4 e vermiştir. Yeni liderin de kendisi çaldıktan sonra çalgıyı/liderliği ablasına (Abla 4) devrettiği görülmüştür. Çocukların birbirine devretmesiyle Çocuk 2, Çocuk 1, Çocuk 3 de el davulunu çalarak liderlik yapmışlardır. (HDV_0362 dk: 14.25 – 15.06, HDV_0363 dk: 00.00 - 00.30 arası).

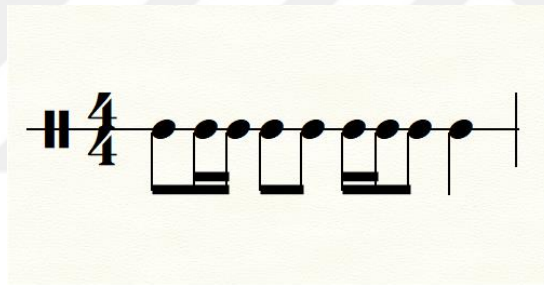
Çalarsam yürü susarsam dur oyununda, eğitmenden sonra çocukların el davulunu sırayla birbirlerine vermeleri dikkat çekmiştir. Çocuk 8, Çocuk 4, Abla 4, Çocuk 2, Çocuk 1, Çocuk 3 ün el davulunu ve liderliği birbirlerine devretmeleri grupta paylaşım, dayanışma, katılımcının kendisine ve diğerlerine karşı sorumluluk duygularının AKOHTME grubu içerisinde gelişmeye başladığı düşüncesini akıllara getirmektedir. Bu müzikli oyuna gösterilen tutum, çocuklardaki motivasyon ve sorumluluk duygularını göz önüne sermiştir. Oyun akışının doğru tesis edilmesindeki oynadıkları bu rol, kurala uyum çabası, motivasyon ve sorumluluk duygularının AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmasını sağlamıştır.

Çalarsam yürü susarsam dur oyununda çalgının yönergesiz ve bireysel inisiyatifle katılımcı çocuklar arasında dönüşümü esnasında dikkat çekici bir olay meydana gelmiştir. Anne 8, Çocuk 3 davulu Çocuk 7 ye vermek isterken “evet sıra burada” diyerek kendi küçük çocuğu olan Kardeş 8 e vermiştir. Kardeş 8 bir süre çaldıktan sonra davulu, grubun diğer yaşça küçük bireyi olan Kardeş 2 ye yönlendirmiştir. Kardeş 2 çalmak istemediğini

söyleyince davul henüz çalmamış olan Çocuk 7 ye yönlendirilmiştir (HDV_0363 dk: 00.28 - 00.52 arası).

Anne 8 in doğal döngüye olan bu manipülasyonu, oyun içerisinde rolünü gerçekleştirirken asıl dikkatinin oyun akışı, kendisi, katılımcı çocuğu (Çocuk 8) veya diğer çocuklara değil küçük olan çocuğu üzerinde olduğu fikrini uyandırmıştır. Daha önceki haftalarda da görüldüğü gibi küçük olan bireye gösterilen pozitif ayrımcılığın yanı sıra, anne-çocuk arasındaki oyun bağının anne kontrolü merkezinde gerçekleştiği kanısı oluşmuştur. Bu anlamda pozitif ayrımcılık ve oyunda anne kontrolü AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Çocuk 7 bir süre çaldıktan sonra annesi (Anne7) davul çocuğunu elindeyken tartımı aşağıda görülen ritmi çalmıştır (HDV_0363 dk: 01.04). Oyunu sonlandırma jeneriği sayılabilecek bu ritimle beraber katılımcılar duraksayarak birbirlerine bakmış ve oyun bu şekilde kendiliğinden sonlanmıştır.



Şekil 4.3. Anne 7 nin kullandığı tartım

El davulunun belirlediği tempo eşliğinde oynanan oyun sonunda katılımcıların bir süre dinlenme ihtiyacını gören eğitimci yeni oyuna geçmeden önce kısa bir sohbet arası vermiştir. Bu esnada bazı çocukların daha önceki derste öğrendiği “merhaba” şarkısını söylediği görülmüştür (HDV_0363 dk: 02.33). O anki sohbet konusuyla ilgisi olmayan bu şarkının söylenmesi çocukların şarkıya olan ilgi ve sevgilerini akla getirmiştir. Müzik ve müzik eğitiminin dinleme-söyleme-çalma alanları arasında şarkı söyleme eyleminin kendiliğinden meydana gelmesi müziğe olan ilgi ve/veya yeteneğin en belirgin özelliği kabul edilebilir. Bu anlamda şarkıya olan ilgi AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir kategori olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitimci hızlı – yavaş konulu ev çalışması olarak iki farklı tekerlemenin farklı hızlarla okunması ile ilgili açıklama yaparken çocuklar ve anneleri birbirlerine dönerek kendi

aralarında sözlü paylaşımda bulunmuşlardır (HDV_0363 dk: 02.50 – 03.10 arası). Heyecanın gözlemlendiği bu durum zihinlerinde çeşitli fikirler oluştuğu düşüncesini doğurmuştur. Zihinlerinde oluşan fikirlerin sözlü olarak aralarında paylaşılması AKOHTME içerik ve işleyişinde anne ve çocukların birbirlerini oyun eşi olarak benimsediklerinin göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Anne 2 tekerleme ile ilgili ev çalışmasının hareket / beden perküsyonu eşliği ile olup olmayacağı sorusunu yöneltmiştir. Eğitimci bu konuya açıklık getirirken Çocuk 1 parmak kaldırarak söz almış ve söylemeye karşın beden hareket ve perküsyon eşliğinin anne çocuk arasında rol değişimi ile gerçekleşebileceği fikrini sunmuştur (HDV_0363 dk: 03.33).

Eğitimin ilerleyen dakikalarında bütün grup yer davullarını çaldığı esnada bir Kardeş 8 davulu sandalye üzerine koymuş ve sürüyerek sandalyeyi gezdirdiği görülmüştür (HDV_0364 dk:05.50 – 07.15 arası). Burada küçük yaş grubundan bir çocuğun etkinlikler esnasında kendi oyunlarını yaratmada ki özgür davranışları dikkat çekmiş öte yandan aynı yaş grubuna dahil diğer çocuğun (Kardeş 2) ders boyunca ailesinin yanında kalarak etkinliklere katılma çabası göze çarpmıştır. İlerleyen dakikalarda diğer grup üyelerinin yer davullarını çaldığı esnada Kardeş 8 in davulu sandalye üzerine koyarak gezdirmesi dikkat çekmiştir(HDV_0364 dk:05.50 – 07.15 arası). Kardeş 8 in kendi oyununu yaratmada ki özgür davranışları grup tarafından hoş karşılanırken, Kardeş 2 nin ders boyunca ailesinin yanında kalarak etkinliklere katılma çabası bireyler arası farklılıkları hatırlatmıştır. Kardeş 8 e gösterilen pozitif ayrımcılık ve akranı olan Kardeş 2 ile arasındaki bireysel farklılıklar AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.31. Sandalyesinde davulu gezdiren çocuk

Dersin ortalarında daha önceki derste öğrenilen ve çocukların kendi kendine söylediği (HDV_0363 dk: 02.33) “merhaba” şarkısını bu sefer Anne 8 in çocuklarıyla beraber tekrar söylediği ve diğer çocuklarında sonradan onlara katıldığı göze çarpmıştır (HDV_0365 dk: 00.30-00.40 arası). Kendiliğinden gerçekleşen bu davranış şarkının beğenildiği, kendi kendilerine mırıldanmak, söylemek, devinmek için belleklerinde hazır bulunduğu düşüncesine yol açmıştır. Şarkının, anne ve çocukların sosyal etkileşimi için de müziksel bir araç olarak belirdiği kanısı oluşmuştur.

Dersin sonlarına doğru eğitmen 10 haftalık eğitim sürecinin yarısının tamamlanmış olmasından dolayı akış ve seyir hakkında genel bir değerlendirme yapmıştır. Eğitim sayısının on haftalık planlamasına rağmen hem genel tekrar hem de eğlenmek amaçlı belki birkaç hafta daha uzatabileceğini söylediğinde katılımcı anneler gülümseyen ve memnun bir yüz ifadesiyle bunu kendilerinin de çok istediklerini dile getirmişlerdir (HDV_0365 dk: 01.02 - 01.10 arası).

Dersin bitiminde eğitmen kapanış konuşması ve selamlamasını yaptıktan sonra bir sessizlik olmuş ve katılımcılardan salondan ayrılmak yönünde bir hareket belirmemiştir. Anne 3 gülerek “Hiç gidesimiz yok” diyerek espri yapmıştır. Diğer annelerin de gülerek aynı sözü tekrarlaması, buldukları ortamdan duydukları memnuniyetin göstergesi olarak düşünülebilir (HDV_0365 dk: 04.55 – 05.05 arası). Eğitim akış ve seyri hakkında belirtilen bu memnuniyet ifadeleri, AKOHTME süreci ilgili önemli bir geribildirim niteliği taşımaktadır. Bu anlamda, mutluluk memnuniyet ve yanı sıra duygu-düşünce-fikir ifadesi AKOHTME 5. Hafta eğitiminde öne çıkan olgular arasında ele alınmıştır.

Sonrasında bütün katılımcıların kendi davullarını alarak salonun köşesinde toplayarak sınıfın düzenlenmesine yardım ettikleri görülmüştür. Çalgıların kullanımını sadece önlerine konulduğunda çalıp işi bittiğinde başkasının kaldırmasını beklemek yerine sınıf ve grubun düzeninin sağlanmasında sorumluluk aldıkları düşünülmektedir. (HDV_0365 dk:05.05). Daha önceki haftalarda kendiliğinden oluşan kuralın devam ettiğini göstermiştir. Bir motivasyon ve sorumluluk göstergesi olarak kendiliğinden oluşan kural AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Tablo 4.12. Veri Değerlendirme Tablosu 5. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|--|---|
| Anne çocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel | <p>Anne 2 ve Çocuk 2 nin peş peşe eğitmenin söz ve hareketlerini tekrar etmesi (HDV_0362 dk: 02.33- 02.38 arası)</p> <p>Anne 2 ve Çocuk 2 nin “çak” selamı yapması, Anne 8 ve Çocuk 8 in de “çak” selamı yapması (HDV_0362 dk: 08.28-08.32 arası)</p> <p>Anne 8 in doğal döngüye olan manipülasyonu(HDV_0363 dk: 00.28 - 00.52 arası).</p> <p>Çocuklar ve annelerinin ev çalışması ile ilgili fikir alış verişi yapmaları (HDV_0363 dk: 02.50 – 03.10 arası)</p> <p>Anne 8 in çocuklarıyla şarkı söylemesi ve diğer çocukların da katılması (HDV_0365 dk: 00.30-00.40).</p> | <p>Neşe ve mutluluk duyguları</p> <p>Anne-çocuk arasındaki oyun bağı</p> <p>Oyunda anne kontrolü</p> <p>Sosyal etkileşim</p> |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Anne 7 isim etiketini şaka jestiyle alınca yapıştırmaları(HDV_0362 dk: 01.35)</p> <p>Çocukların el davulunu sırayla birbirlerine vermeleri (HDV_0362 dk: 14.25 – 15.06, HDV_0363 dk: 00.00 - 00.30 arası).</p> <p>Çocukların daha önceki derste öğrendiği “merhaba” şarkısını kendi kendilerine söylemeleri (HDV_0363 dk: 02.33).</p> <p>Anne 2 nin ev çalışması ile ilgili soru sorması, Çocuk 1 in fikrini sunması (HDV_0363 dk: 03.33)</p> <p>Kardeş 8 in davulu sandalye üzerine koyarak gezdirmesi ve grubun hoş karşılaması (HDV_0364 dk:05.50 – 07.15 arası).</p> | <p>Neşe ve mutluluk</p> <p>Motivasyon</p> <p>Sorumluluk</p> <p>Kurala uyum çabası,</p> <p>Şarkıya olan ilgi</p> <p>Duygu, düşünce, fikir ve ifadesi</p> <p>Pozitif ayrımcılık</p> |

Tablo 4.12. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 5. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|---|--|
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Oyun esnasında Kardeş 8 ve Kardeş 2 arasındaki tutum farklılıkları (HDV_0364 dk:05.50 – 07.15 arası) | |
| | Annelerin gülümseyen, memnun bir yüz ifadesi ve sözlü olarak ilave eğitim teklifini kabul etmeleri (HDV_0365 dk: 01.02 - 01.10 arası). | Bireysel farklılıklar Mutluluk memnuniyet |
| | Anne 3 ün gülerak “Hiç gidesimiz yok” ifadesini kullanması ve diğer annelerin de gülerak aynı sözü tekrarlaması (HDV_0365 dk: 04.55 – 05.05 arası). | Kendiliğinden oluşan kural |
| | Eğitim bitiminde katılımcıların sınıfın düzenlenmesine bulunmaları(HDV_0365 dk:05.05) | sınıfın katkıda |

4.1.6. Altıncı Hafta AKOHTME ve video analizleri

06.01.2018 Cumartesi tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 6. hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan altı aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.13. Ailelerin derse katılım durumu 6.Hafta

| 6.Hafta | Katılım durumu |
|---------|----------------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1, Kuzen 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4, Abla 4, Bebek 4 |
| Aile 5 | Anne 5, Çocuk 5 |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | ----- |
| Aile 8 | Anne 5, Çocuk 5, Kardeş 8 |
| Aile 9 | ----- |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Beden perküsyonu |
| Hedef | Vücudunu sistemli bir şekilde ritim çalgısı gibi kullanır. |
| Kullanılan materyaller | |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama |

Hft.6-Etk.1- Selamlaşma

HEDEF: Söz, jest ve hareketlerin ritmik örüntü içerisinde iletilmesi

Derse giriş niteliği taşıyan bu bölümünde bu haftanın konusuna malzeme olacak ses, söz ve beden perküsyonu vuruşları, çemberde katılımcıdan katılımcıya iletilerek müziksel malzemenin önceden duyurulması tanıtılması sağlanmıştır. Öncelikle selamlaşma niteliği taşıyan söz ve jestler aktarılmış daha sonrasında belirli bir anlam içermeyen hece ve ağız

sesleri kullanılmıştır. Çember düzeninde katılımcıların birbirlerine iletileri dersin başlangıcında grup etkileşimi için önem taşımaktadır.

Hft.6-Etk.2 - Ev çalışmalarının sergilenmesi

HEDEF: Ev ortamında pekiştirme amaçlı kurgu, örüntü, kompozisyon üretmek

Beşinci hafta bir önceki ders Hızlı – yavaş konulu oyun ve etkinliklerin pekişmesi amacıyla verilen ev çalışmalarının sınıfta sergilenmesi istenmiştir. Birini hızlı diğerini yavaş okumak üzere iki farklı tekerleme seçilmesi istenmiş, anne çocuk ikilisinden biri okurken diğerinin jest mimik, hareket ile eşlik etmesi beklenmektedir. Ailelerin seçtiği tekerlemeler arasında “Armutu kestim”, “Hu hu komşu komşu”, “Takatukacı”, “Bir berber bir berbere” yer almaktadır.

Hft.6-Etk.3 - Bir elin nesi var, iki elin sesi var

HEDEF: Atasözü ve tekerlemelerin beden perküsyonuna uyarlanması

Ses hareket eşliğinin karakteristik örneklerinden bir olan ritmik söyleme ve çalmanın bir arada uygulanması hedef alınmıştır. Ağızdan çıkan sözlerin doğal tartımsal yapısına karşın, akışın belirli noktalarında eşlik olarak beliren beden perküsyonu vuruşları kullanılmıştır. Eğitmenin bir atasözüne uyarladığı bu düzenleme sonraki aşamada kanon olarak seslendirilmiştir.

Bir elin nesi var

Düzenleme: Mete Burubatur

The image shows a musical score for the song 'Bir elin nesi var'. It consists of two staves. The top staff is labeled 'söz' (lyrics) and the bottom staff is labeled 'perküsyon' (percussion). The time signature is 4/4. The lyrics are: 'Bir e-lin ne-si var i-ki e-lin se-si var ha-re-ket e-der - sek e - ger o-nun-da bir rit-mi var'. The percussion accompaniment is shown with various symbols: a vertical line for 'ayak' (foot), an 'x' for 'el-çırp' (clapping), and a horizontal line for 'kolları sallayarak sessiz hareket' (silent movement by shaking arms). The percussion symbols are: 'ayak' (vertical line), 'el-çırp' (x), 'kolları sallayarak sessiz hareket' (horizontal line), 'elçırp' (x), 'elçırp' (x), 'elçırp' (x), 'elçırp' (x).

Şekil 4.4. Tekermeye beden perküsyon eşliği

Hft.6-Etk.4 - Ritim blokları

HEDEF: 3-5-7-9 vuruşlarını kullanarak sistemli beden perküsyonu yapılması

Amerikalı perküsyoncu, ritim dansçısı ve eğitimci Keith Terry'nin geliştirdiği ritim blokları adını verdiği beden perküsyonu sistematığı araştırmaya konu olan hedef yaş grupları için eğlenceli ve uygulanabilir bir çalışma konusudur. Dersin bu aşamasında ritim blokları eşliğinde şarkı tekerleme seslendirme çalışmaları yapılmıştır.

6. Hafta AKOHTME Video Analizleri

Ayakta ve çember düzeninde yer alan katılımcılar ile söz jest ve hareketlerin tempolu ve ritmik bir şekilde çember içerisinde katılımcıdan katılımcıya aktarılması ile selamlaşma gerçekleştirilmiştir. Eğitimci yanında yer alan katılımcı çocuğa mesajını bir yanındakine iletmesini istemiştir. Eğitimci mesajı “Günaydın” olarak vermesine rağmen çocuk annesine “merhaba” olarak iletmiş, mesajı alan anne ise diğer yanındaki katılımcıya “nasılsın” olarak iletmiştir. Bu şekilde çember içerisinde dönen mesajlar katılımcılar tarafından, “teşekkürler”, “merhaba”, “nasılsın”, “iyiyim”, “her şey gönlünce olsun”, “tünaydın” olarak iletilmiştir (HDV_0366 dk: 00.15 – 00.40 arası). Eğitimcinin mesajların değiştirilmesine ilişkin herhangi bir yönerge vermemesine rağmen selamlaşmanın bu şekilde gerçekleşmesi dikkat çekmektedir.

Bu durum, katılımcıların AKOHTME sürecinde önemsenen yaratıcılık, bireysel katkı sunma, üretim, doğaçlama unsurlarının benimsenmeye başladığını göstermiştir. Müzikal bir yapı olarak kabul edebileceğimiz “kelime” seslendirmesini, katılımcıların anlık olarak çevirme, transfer etme, dönüştürmeye uğratması elementer yapıda yaratıcılık ve üretim yeteneklerini görmemizi sağlamıştır. Sözel ifade şeklinde iletilen mesajların anlık ve istemli olarak dönüştürülmesi “Dil” ve “Yaratıcılık” arasındaki kuvvetli bağı hatırlatmıştır. Bu doğaçlama sürecinin katılımcıların ağızdan direkt ifadelerle meydana getirilmesi yaratıcılık/üretim/doğaçlama unsurlarının AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir kategori olarak ön plana çıkmasını sağlamıştır.

Atasözü veya tekerlemelerin beden perküsyonu ile söylenmesi üzerine yapılan çalışmalar katılımcılar tarafından dikkatle uygulanmıştır. Eğitimci ortaya çıkan uygun sonuçtan dolayı, kanon çalışmak için elverişli altyapının oluştuğunu düşünmüştür. Daha önce kanon söyleme çalma deneyimi olmayan anne ve çocuklarla beraber bir atasözü/tekerleme beden perküsyonu eşliği ile iki grupta kanon uygulamasına dönüştürülmüştür. Kanon söyleme/çalma belirli bir tekrardan sonra bitirildiğinde ikinci grupta yer alan Anne 2 kendi partisonuna odaklandığını söylemek amacıyla diğer grubu duymadığını söylemiştir.

Akabinde birinci grupta yer alan Anne 1 de “biz de sizi duymadık” diyerek karşılık vermiştir(HDV_0367 dk: 07.42 – 07.46 arası). Çok sesliliğin temel bir türü olan kanon söyleme çalmada grupların birbirlerini duyup dinlemesi önem taşısa da özel eğitim almamış ve böyle bir icrayı ilk defa uygulayan amatörler açısından düşünüldüğünde diğer uyarılara rağmen (diğer grubun sesleri) kendi partiyonlarına odaklanabilmiş olmaları dikkat çekmiştir.

AKOHTME sürecinin 6.haftasında katılımcıların teknik detayları olan müzikal bir icranın gerçekleşmesi ile ilgili yorum yapabilmeleri dikkat çekici bulunmuştur. Yaptıkları yorumla ilgili olarak o an gerçekleştirdikleri iş/oyun/müzik üzerinde gereken asgari hakimiyeti kurdukları söylenebilir. Eylemin başarıyla sonuçlanmasına yönelik bir değerlendirmede bulunmaları Bloom’un bilişsel alan basamaklarının belirli oranlarda gerçekleştiğini göstermiştir. Katılımcıların kurdukları bu direkt ifadeler sonucunda odaklanabilme, yorum yapabilme AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.32. İki grup halinde kanonun beden perküsyonu ve söyleme yoluyla uygulanması

Kanon çalışması önce iki grup olarak başlamış üç ve dört grup olarak çalışılmaya devam etmiştir. Bu esnada çalışmalara katılımcı çocuğundan başka henüz yaşını doldurmamış bir bebeğini de getiren Anne 4, arabasındaki bebeğin uyuduğunu fark etmiş, “evde olsa en

küçük sese uyanabileceğini ancak buradaki müziğin bebeğe ninni gibi geldiğini” söylemiştir (HDV_0367 dk: 14.13 – 14.25 arası).

Katılımcı annenin henüz yaşını doldurmamış bir diğer çocuğuyla da eğitimlere katılması, çocukları ve kendisi için faydası olacağını düşündüğü bir faaliyete katılmaktaki kararlılığının göstergesi kabul edilebilir. Anne-çocuk ilişkisi teması içerisinde ele alındığında, Aile 4 ün AKOHTME sürecine aktif katılımı bu kararlılık göstergesini destekler niteliktedir. Aynı zamanda Anne 4 ün bebeğinin de orada bulunmaktan memnun olduğuna dair kullandığı direkt ifade AKOHTME sürecinden duyduğu mutluluk ve memnuniyeti göstermektedir. Bu anlamda kararlılık ve mutluluk/memnuniyet AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.33. Kanon çalışmaları esnasında arabasında uyuyan bebek

Eğitmen ritim blokları yoluyla beden perküsyonu çalışmasına yönelik teorik açıklamaları (3-5-7-9 vuruşları) yaparken bir ailedeki katılımcı çocuğun küçük kardeşi kendi kendine resim yaparken görülmüştür. Eğitmen açıklamaları bitirip grupta beraber beden perküsyonunun uygulamasına geçtiğinde resim yapan küçük Kardeş 8, dersin sonunda kullanılmak üzere köşede istiflen davullardan bir tanesini almış, önce eliyle sonra da iki tane

kalemi bağı olarak kullanarak çalmıştır (HDV_0368 dk: 06.25 – 06.50 arası). Küçük çocuğun ritim çalan gruptan etkilendiği düşünülmektedir.

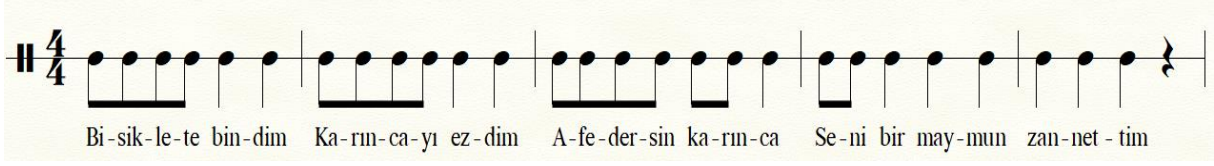


Resim 4.34. Kardeş 8 in resim yapma ve davul çalma anları

Ritim blokları (3-5-7-9 vuruşları) yoluyla beden perküsyonunu pekiştirmek için grup çalışmaları yapılmıştır. Eğitimci beden perküsyonu uygularken bildiğimiz bir şarkıyı seslendirelim yönergesine katılımcılardan daha önceki derslerde öğrenilen “Merhaba” şarkısı öneri olarak gelmiştir (HDV_0369 dk: 00.59). Öğrenildiği andan itibaren (2.hafta) diğer derslerin farklı anlarında bu şarkının katılımcılar tarafından seslendirilmesi dikkat çekmiştir. Şarkının katılımcılar tarafında sevilip benimsendiği, AKOHTME çalışmaları için bir sembol şarkı olabileceği hükmüne varılmıştır. Katılımcıların direkt ifadeleri şarkıya olan ilgilerini bir kez daha açığa çıkaran bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Merhaba şarkısı eşliğinde ritim blokları yoluyla beden perküsyonu uygulandıktan sonra eğitimci bir tekerleme eşliğinde uygulamak istediğini söylemiştir. Bu esnada katılımcı Çocuk 1 anlık bir şekilde “Bisiklete bindim” tekerlemesini öneri olarak sunmuştur. Eğitimci katılımcı çocuktan daha önce duymadığı bu tekerlemeyi söylemesini istemiş, çocuk söylerken diğer çocuklar da bir refleks davranış göstererek hep bir ağızdan bildikleri bu tekerlemeyi söylemeye başlamışlardır(HDV_0369 dk: 02.55 – 03.17 arası). Sergilenen bu spontan davranış çocukların oyuna katılmadaki heves ve isteklerini akla getirmektedir.

Tekerleme



Şekil 4.5. Çocuk 1 in önerdiği tekerleme

Çocuk 1 in sözlü ifade ile öneri sunması, aktif katılım durumunu ve perküsyon-tekerlemenin uyum sağlayabileceği düşüncesiyle yorum getirebilme gücünü göz önüne sermiştir. Bu anlamda aktif katılım ve yorum yapabilme AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitmen ve tüm katılımcılar ritim bloklarını kullanarak beden perküsyonu eşliğinde “Bisiklete bindim” tekerlemesini seslendirmişlerdir. İcranın sonunda Anne 8 yerinden ayrılarak diğer tüm katılımcılarla iki eliyle çak selamı yapmıştır (HDV_0369 dk: 04.00 – 04.10 arası). Sergilenen bu davranış, anneyi bu eyleme yönlendiren motivasyonun neşe, coşku ve gurur olduğu düşüncesini akıllara getirmiştir. Bu anlamda neşe, coşku gurur AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.35. Anne 8 in herkese çak selamı yapması

Eğitmen, ritim blokları fikrinin, eğitimde kullanımı üzerine katılımcılara genel bir bilgi aktarırken “Bisiklete bindim” örneği üzerinden beden perküsyonunun tekerlemeler ile güzel uyum sağladığını söylemiştir. Bunun üzerine diğer katılımcılarla çak selamı yapan Anne 8 ritim bloklarını (3-5-7-9) kullanarak “Çan çan çikolata hani bana limonata limonata

bitti hanım kız gitti. -nereye gitti? -İstanbul'a gitti...” tekerlemesini seslendirmiştir (HDV_0369 dk: 04.57). Katılımcı annenin hareket/devinim içeren bu spontan eylemi, keşif / kurgulama / doğaçlama yeteneğini işe koşma becerisi hakkında fikir vermiştir. Ansızın sergileme şekli ve ses tonu ise katılımcının coşku ve heyecanını göz önüne sermiştir. Bu anlamda keşif / kurgulama /doğaçlama ve coşku/ heyecan AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Tablo 4.14. Veri Değerlendirme Tablosu 6. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|--|--|
| Anne çocuk ilişkisi – duygusal sosyal fiziksel | Aile 4 ün kararlı ve aktif katılımı (Anne 4, Çocuk 4, Abla 4, Bebek 4) (HDV_0367 dk: 14.13 – 14.25 arası). Bebek 4 hakkındaki “evde olsa en küçük sese uyanır, buradaki müzik bebeğe ninni gibi geldi” ifadesi(HDV_0367 dk: 14.13 – 14.25 arası). | Kararlılık Aktif katılım, Mutluluk/memnuniyet |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Günaydın mesajının benzer ifadelerine dönüştürülmesi (HDV_0366 dk: 00.15 – 00.40 arası) Anne 2 ve Anne 1 in kanona odaklanabilme hakkındaki yorumları (HDV_0367 dk: 07.42 – 07.46 arası) Anne 8 in herkese ayrı ayrı iki eliyle çak selamı yapması (HDV_0369 dk: 04.00 – 04.10 arası). Anne 8 in tekerleme ve beden perküsyonu icrası (HDV_0369 dk: 04.57). Katılımcıların “merhaba” şarkısını önermesi(HDV_0369 dk: 00.59). Çocuk 1 in tekerleme önerisi (HDV_0369 dk: 02.55 – 03.17 arası). | Yaratıcılık/üretim/doğaçlama Odaklanabilme Yorum yapabilme Şarkıya olan ilgi Neşe, coşku gurur Keşif / kurgulama /doğaçlama Coşku/ heyecan |

4.1.7 Yedinci hafta AKOHTME ve video analizleri

17.02.2018 Cumartesi tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 7. hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan üç aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.15. Ailelerin derse katılım durumu 7.Hafta

| 7.Hafta | Katılım durumu |
|---------|---------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1, Kuzen 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | Anne 1, Çocuk 1 |
| Aile 4 | ---- |
| Aile 5 | ---- |
| Aile 6 | ---- |
| Aile 7 | ---- |
| Aile 8 | ---- |
| Aile 9 | ---- |
| Aile 10 | ---- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|---|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Aksak ritimler |
| Hedef | 9/8 Çayır çimen Bir dünya bırakın (karma ritim) 5/8 Tohumlar fidana Vardar ovası ritim eşliği yapar |
| Kullanılan materyaller | Orff çalgıları, boomwhackers, blok flüt, gitar, keman |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama |

Hft.7-Etk.1 - 9/8 ritimler

HEDEF: 2+2+2+3 düzeninde 9/8 lik ölçünün vurgu ve aksanlarının anlaşılması

Aksak ritimler arasında yaygın olarak bilinen 9/8 lik ölçünün, çeşitli vuruş, jest ve mimiklerin araç olarak kullanılmasıyla seslendirilmesi sağlanmıştır. 2+2+2+3 düzeninin vurgu ve aksanlarının hissedilmesi ve doğru anlaşılması için ses çıkaran ve ses çıkarmayan

hareketler kullanılmıştır. Çember şeklindeki oturma düzeninde katılımcılar eğitmeni taklit ederek vurguları gerçekleştirmiş ve kendi buldukları şekillerle 9/8 lik ölçü çalmışlardır. Başta iki yana sallama, kolları sağ ve sola sallama, el çırpma, dize vurmanın yanı sıra ağız sesi de kullanılmıştır. 9/8 bir ritim kalıbının aksak hissini verebilmesi için en az iki ölçünün peşi sıra çalınması gerektiğinden ritim kalıbı farklı jest ve vuruşlarla ard arda olacak şekilde çok sayıda tekrar edilmiştir.

Hft.7-Etk.2 - Aksak ölçüde ezgiler

HEDEF: 9/8 lik çalma söyleme devinme

9/8 lik aksak ritmin vurgu ve aksanlarının anlaşılmasından sonra ezgileme aşamasına geçilmiştir. Ezgi üretmek ve melodiyi kolay elde etmek amacıyla Küçük Ayşe şarkısı seçilmiştir. Yan yana bulunan iki nota (Do-Re) ile şarkının bir kısmı çalınabildiği için şarkının bu kısmını seslendirme görevi katılımcılara verilmiştir. Aşağıda görülen müziksel yapı kemanla seslendirilirken, son ölçüsü (Do-re-re-re) katılımcılar tarafından glockenspiel ve boomwhackers kullanılarak seslendirilmiştir.



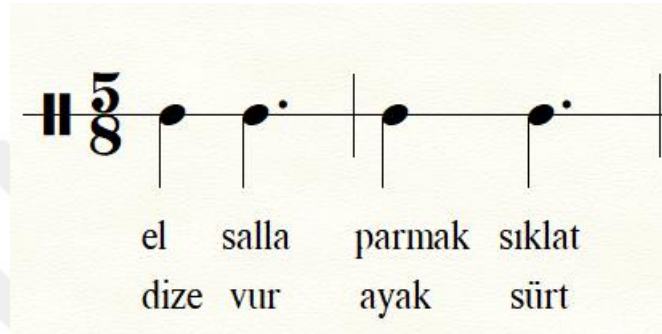
Şekil 4.6. Aksak ölçü için örnek şarkı

Seslendirme çalışmalarının çalma-söyleme-devinmenin bir arada olabileceği şekilde planlandığı bu derste büyük kas gruplarının da harekete geçmesi ve aksak ritmin vurgu düzeninin bu kas gruplarıyla hissedebilmesi için 9/8 lik ölçüde yazılan Küçük Ayşe şarkısı eşliğinde ölçüye uygun adımlarla yürüme gerçekleştirilmiştir. Şarkının belirli bölümlerinde yürüme belirli bölümlerinde bir eş ile karşılıklı el çırpma koşulu getirilerek müzikal cümlenin bölümlere ayrılması öte yandan eğlenceli hale getirilmesi sağlanmıştır.

Hft.7-Etk.3 - 5/8 lik ritimler

HEDEF: 2+3 düzeninde 5/8 lik ölçünün vurgu ve aksanlarının anlaşılması

5/8 lik aksak ölçü çalışması için Tohumlar Fidana şarkısının seçildiği bu bölümde eğitimci şarkıyı blok flüt ile bir kere çalmış, özellikle çocuklar söyleyerek eşlik etmişlerdir. Sonrasında mp3 formatında bir kayıt çalarken Orff çalgıları ile ritim eşliği yapılmıştır. Bu kısımda ritmik yapı hakkında detaylı açıklama yapılmamış yönerge olarak sadece hafif ses (p) ile çalmaları istenmiştir. Sonrasında şarkıyı herhangi bir enstrüman ve mp3 kayıt eşliği olmadan hareket / beden perküsyonu eşliğinde söyleme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2+3 düzenindeki ritmik yapının vurgu düzenini eğitimci seyrederek ve anlık olarak taklit ederek gerçekleştirmişlerdir.



Şekil 4.7. (5/8) lik ölçüye beden perküsyonu motifi

Hft.7-Etk.4 - Karma ritimler

HEDEF: 9/8 ve 5/8 lik ritimlerin bir arada kullanılması

9/8 ve 5/8 lik karma ölçüye sahip Bir Dünya Bırakın şarkısının çalma-söyleme-devinme alanlarında çalışıldığı bu bölüm mp3 kaydı üzerine söyleme ve ritim çalgı eşliğiyle başlamıştır. Şarkının bilinirliği sözlerinin ayrıca çalışılmasını gerektirmemiştir. Sonraki aşamada mp3 kaydı olmadan tüm katılımcıların kendi sesleriyle söylemeleri istenmiştir. Çalma yönergesi isteyeninin beden perküsyonu isteyeninin ritim çalgısı kullanabileceği şeklinde belirtilmiştir. Dersin başlangıcından bu yana işleyişte izlenen yolu benimsemiş olan katılımcılar hem dersin konusu olan ritmik yapılara hem de oyunların akış sırasına başarılı şekilde uyum sağlamışlardır. Çalma, söyleme etkinlikleri küçük devinsel hareketler sergileyen katılımcılar bu aşamada ritme ve ölçüye uygun şekilde salonda yürüme gerçekleştirmişlerdir.



Resim 4.36. Karma ritimli müzik eşliğinde yürüme

7. Hafta AKOHTME Video Analizleri

7. hafta dersin başlangıcında ocuk 1 sandalyesinden kalkarken yanındaki arkadaşına (ocuk 2) sandalyesini tutmasına yönelik ricada bulunmuştur. Plastik sandalyeden kalkması esnasında ocuk 2 sandalyeyi tutmak amaçlı oturma kısmına eliyle vurmυřtur. Sonrasında gülerek  dört kez daha vurmaya devam etmiştir (HDV_0374 dk: 00.15).

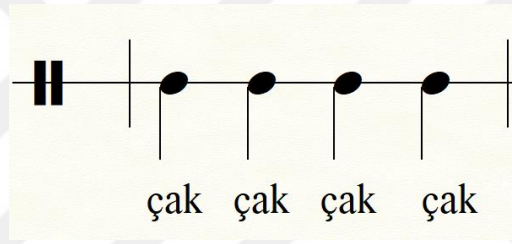
Vurma eylemine devam etmesinin plastik sandalyenin ortasından çıkan tok sesle ilgili olduğu düşünülmektedir. Daha nceki eğitimlerde farklı ses kaynaklarının kullanılmasının katılımcılarda bu yönüyle bir algıda seçicilik oluşturduğu söylenebilir. Sandalyeden elde ettiğinin tını ile fark ettiği şey ocuk 2 nin keyiflenmesini sağlamıştır. Bu anlamda keşif AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

Sandalyesinden kalkarak eğitmenin yanına gelen ocuk 1 ev çalışması olup olmadığını sormuştur. O esnada Anne 2 ocukların dev olarak verilen ev çalışmalarını çok keyifli bulduklarını söylediklerini dile getirmiştir. Eğitmen o gün ev çalışması vereceğini söyleyince çocuklar ellerini havaya kaldırarak “yaşasın” demişlerdir (HDV_0374 dk: 00.22 - 00.36 arası). Bu durum ve ifadeden oyun ve hareket temelli müzik çalışmalarının evde yapılması için verilen görevlerin çocuklar tarafından sevildiği anlaşılmıştır.

AKOHTME sürecinde oyun ve hareket temelli müzik çalışmalarının evde yapılmasına yönelik katılımcı ailelerin gösterdikleri ilgi ve sorumluluk dikkat çekicidir. Anne ve çocuğun

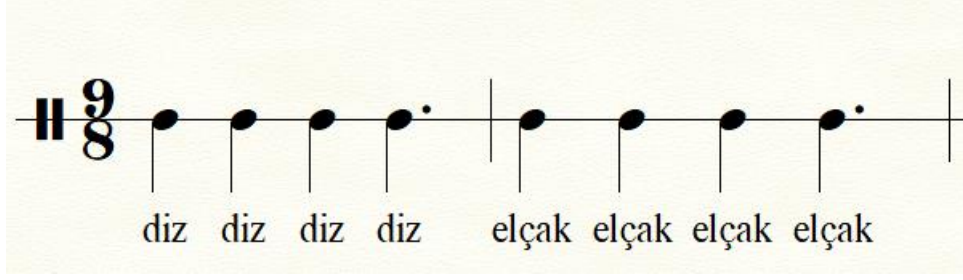
üretme, kurgulama, oluşturma, besteleme, sergileme aşamalarını bir arada gerçekleştiriyor olmaları çalışmalarını neden sevdiğini sorusuna cevap olarak kabul edilebilir. Çocuk 1, Anne 2 ve öğretmen arasında geçen diyalog katılımcı ailelerin bu yöndeki heveslerine işaret etmektedir. Bu anlamda anne-çocuk arasındaki oyun bağı ve müziğe heves AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitmen dersin başında çemberde selamlaşmayı gerçekleştirirken yanındaki katılımcıya iki el havadayken dört eşit vuruştan oluşan çak selamı vermiş ve bu mesajın çemberde kişiden kişiye aktarılmasını istemiştir. Tüm katılımcıların bu tartımı vuruş sayısı ve ritmin bozulmadan ilettikleri görülmüştür (HDV_0374 dk: 01.47 - 02.22 arası). Bu gözlem, geride bırakılan altı hafta boyunca yapılan eğitimler sonucu ritim kalıpları ve vuruşların belirli bir düzen içinde gerçekleştiğini katılımcıların benimseme, hissetme yoluyla öğrenmiş olduklarını düşündürmektedir.



Şekil 4.8. Çemberde kişiden kişiye aktarılan selam (4/4 lük hissinde)

Sonraki aşama olarak öğretmen dörder vuruştan oluşan 9/8 lik ritmi önce dizlerine vurarak çalmış sonraki ölçüyü yanındaki katılımcıyla eller havada “çak” yaparak seslendirmiştir. 9/8 lik ritim bu şekilde katılımcılar tarafından çemberde kişiden kişiye aktarılmıştır. Bu etkileşim esnasında belirgin bir şekilde dikkat çeken noktalar; öğretmenin ilk başta 4/4lük hissi veren çak selamını açıklama ve bilgilendirme yapmadan 9/8 lik olarak revize etmesine karşın katılımcıların yeni ritme uyum sağlaması, ritmin bozulmadan iletilmesi olarak ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber 9/8 lik ilk ölçüyü dizde vurma eyleminin tüm grup tarafından yapılıp, ikinci ölçünün sadece sırası gelen ve yan yana bulunan iki katılımcının el çakarak yapması diğer bir önemli nokta olarak dikkat çekmektedir. Bu organizasyon her hangi bir yönerge sonucu değil grubun kendi spontan eylemi olarak meydana gelmiştir. Ritmi başlatan kişi olarak öğretmen dahi dizlere vurma eylemine, grupta görerek dahil olmuştur. (HDV_0374 dk: 02.33 – 03.10 arası).

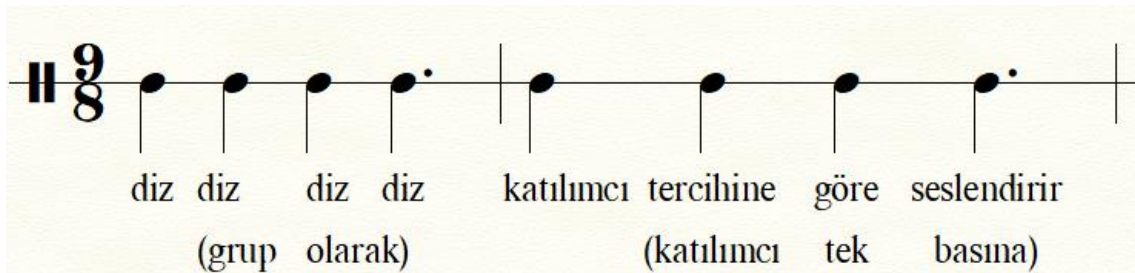


Şekil 4.9. Spontane gelişen seslendirme biçimi

Bu seslendirme kurgusunun her hangi bir yönerge sonucu değil, tamamıyla grubun kendi spontan eylemi olarak meydana gelmesi dikkat çekici bulunmuştur. Burada anlık bir fikrin eyleme dönüşmesiyle katılımcılar fikri benimsemiş ve uygulamaya devam etmişlerdir. Bu kolektif ve spontane icra şeklinde ortaya çıkan etkileşim, seslendirmenin formunu belirlemiştir. Bu etkileşim anlamında birlikte seslendirme ve spontane icra AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Sonraki aşamada eğitmen, anlık olarak kendi kendine ortaya çıkmış bu oyunu devam ettirmek adına bir düzenleme getirmiştir. 9/8 lik bir ölçü grup olarak dizde çalındıktan sonra sırası gelen katılımcı tek başına bir ölçüyü beden perküsyonu veya hareketle şekillendirmiştir. Çalma sırasının çemberde sırayla dönmesi esnasında katılımcılar ritim kalıbını parmak şıklatma, kolları iki yana açma, kafayı iki yana sallama, el çırpma ve bunların kombinasyonu gibi birbirinden farklı şekillerde 9/8 lik ölçü içinde seslendirmişlerdir (HDV_0374 dk: 04.15 – 04.48 arası). Burada katılımcıların belirlenmiş düzen içerisinde tereddüte mahal vermeden ses / hareket üretmeleri, anlık karar verme becerileri, farklı jest, vuruş ve mimikler kullanabilme kabiliyetleri dikkat çekmiştir.

Sonraki aşamada eğitmen 9/8 lik ölçüde boomwhackers (ses boruları) seti içinden “do ve re” boruları ile aşağıda görülen ezgiyi seslendirdikten sonra her bir katılımcıya aynı seslerden birer tane dağıtmıştır.



Şekil 4.10. Ölçü içerisinde hareket doğaçlaması

Boomwhackers



Şekil 4.11. Ses borularıyla seslendirme

Çalgıların dağıtılması esnasında katılımcı çocukların çalgıyı alır almaz ezgiyi arkadaşlarıyla birlikte aynı anda doğru bir şekilde çaldıkları görülmüştür (HDV_0374 dk: 08.36 – 09.04 arası). 9/8 lik ölçünün önce çalışılmış olması, ritim kalıbının görece basit olması senkronize çalmalarını kolaylaştırır da, birlikte ve aynı anda çalmak yönünde gösterdikleri heves dikkat çekmiştir.

İlerleyen aşamalarda 9/8 lik aksak ölçüye uygun adımlarla yürüme denemeleri yapılmıştır. Eğitimci de katılımcılar ile birlikte yürüyüşe katılırken el davulu ile adımların uyacağı ritmi çalmıştır. Salonunda istediği yöne doğru yürüyebileceği bu oyunda koşul adımların 9/8 lik ölçü kalıbına uygun atılmasıdır.



Resim 4.37. 9/8 lik ölçüde yürüyüş

Aksak ritimde yapılan yürüme denemelerinden sonra eğitimci yürürken bir yandan da “Küçük Ayşe” şarkısının söylenmesini istemiştir.

Bu aşamada katılımcılar yönergeye uygun şekilde adımlarını ritme uydurmaya ve şarkıyı söylemeye gayret göstermişlerdir. Eğitimci etkileşimi artırmak adına bu oyuna bir koşul daha eklemiştir. Buna göre, şarkının soru kısmında ritme uygun yürüyüş

gerçekleştirilecek, cevap kısmında ise her bir katılımcı o an karşılaştığı eşi ile ellerini ritme uygun vuracaktır.

Küçük Ayşe küçük Ayşe yapıyorsun bana söyle. (9/8 lik ritim kalıbında yürüyüş)

Bebeğime bakıyorum Ona mama veriyorum (Karşılaştığı eş ile elleri 9/8 lik vurur)

Küçük asker küçük asker yapıyorsun bana söyle. (9/8 lik ritim kalıbında yürüyüş)

Palaskamı takıyorum Ben kışlama dönüyorum (Karşılaştığı eş ile elleri 9/8 lik vurur)

Katılımcıların neşe düzeyi dikkat çekmiş, özellikle çocukların yüksek sesle gülerek kahkahalar eşliğinde oyuna dahil oldukları görülmüştür (HDV_0375 dk: 09.54 – 10.40 arası). Ritme uygun el çırpma, aksak ölçüye uygun yürüme denemelerinin dersin önceki bölümlerinde yapılırken bu seviyede bir neşe duygusu sergilenmediği düşünülürse oyunu eğlenceli kılan şeyin yeni koşul olduğu fark edilmiştir. Salonda şarkının ritmine uygun (9/8) şekilde yürürken, belirlenen kısımda karşısında bir eş olması gerekliliği katılımcılarda olumlu anlamda bir gerilim duygusu yaratmıştır. Tam o esnada karşımda birini bulabilecek miyim? Bu kişi kim olacak? gibi soruların getirdiği merak duygusu ve koşulu yerine getirmek için harcadıkları gayretin eğlenceli olduğu ve neşe duygusuna yol açtığı düşünülmektedir. Bu anlamda neşe AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

5/8 lik ritimlerin çalışılması esnasında “Tohumlar Fidana” şarkısı kullanılmıştır. Şarkı mp3 formatında çalarken söyleme olmadan sadece Orff çalgıları ile eşlik edilmiştir. Çoğu katılımcının eğitmeni izlemeden, çalgılarına veya farklı yerlere bakarak çalmaları dikkat çekmiştir. Çaldıkları ritmi müziğe uydurma gayreti ile o an için yaptıkları işe odaklandıkları anlaşılmaktadır (HDV_0376 dk: 00.00 – 00.42 arası). Bazı çocukların seslendirme yaparken ellerindeki tırtır veya ritim çubuklarını müziğin bazı zamanlarında yer davuluna vurdukları görülmüştür. Çocukların çalgılara ve müziğe olan tepkileri düşünüldüğünde çalma eylemini oyunlaştırdıklarından söz edilebilir. Bu anlamda çalgıyla oyun AKOHTME sürecinde ele alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

YURDUMDA

Söz ve Müzik: Mahir Dinçer

Orta

1. To hum lar fi da na fi dan lar a ğa ca
2. Bir tek dal kır ma dan or man sız kal ma dan

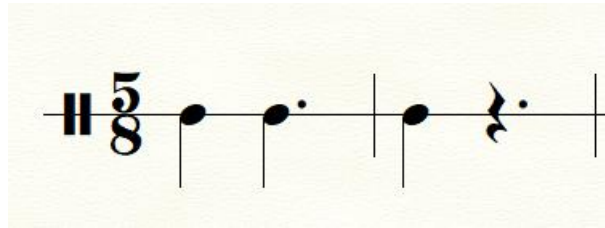
A ğaç lar or ma na dön me li yur - dum da
Her in san bir fi dan dik me li yur - dum da

Yu va dır - kuş la ra ör tü dür - top ra ğa

Can ve rir - do ğa ya or man lar yur - dum da

Şekil 4.12. Aksak ölçüye örnek şarkı

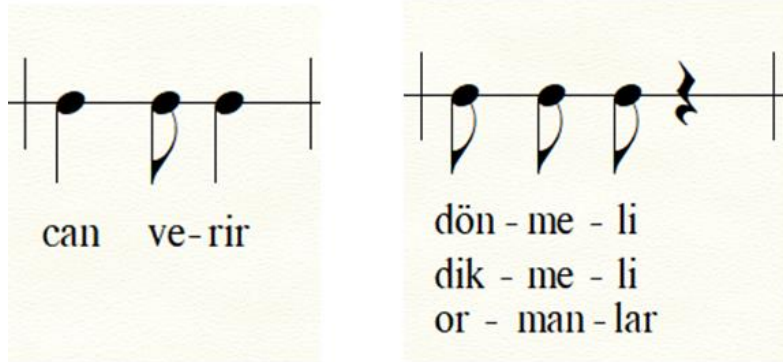
Şarkı bittikten sonra eğitmen, aynı şarkıyı mp3 eşliği olmadan kendilerinin söyleyeceğini belirtmiştir. Söyleme esnasında dize vurarak, el çırparak, parmak şıklatarak, elleri birbirine sürterek veya ayakları yere vurarak eşlik edilebileceği belirtilmiş, bu jestlerin seçimi ve sırası konusunda serbestlik tanınmıştır. Uygulama esnasında eğitmen farklı jestler kullanmasına karşın iki farklı tartım kalıbı ile eşlik etmiştir. Eğitmenin şarkıya ritim eşliği olarak kullandığı tartımlar aşağıda görülmektedir. Yer yer birinci ölçü bazen de ikinci ölçüde görülen kalıp kullanılmıştır.



Şekil 4.13. Şarkıya örnek ritim eşliği

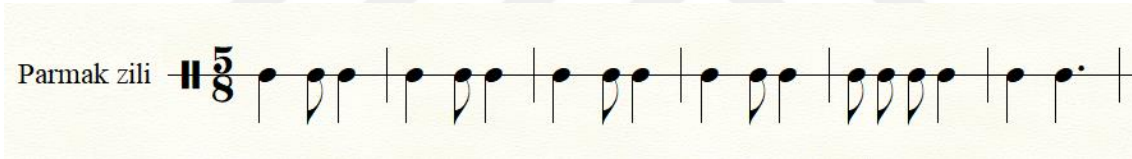
Şarkının söylenmesinde bedensel ritim ve hareket eşliği sırasında bazı katılımcıların tartım olarak şarkıda geçen sözleri taklit ettiği görülmüştür (HDV_0376 dk: 00.54 – 02.55 arası). eğitmenin tartım kalıbı olarak bir model sunmasına rağmen bazı katılımcıların çaldığı ritmi o an söylediği kelimeye benzetmesi müzik ve oyun üretmede dilin rol ve önemini

hatırlatmaktadır. Katılımcıların ilgili kelimeyi (can verir, dönmeli, dikmeli, ormanlar) söyleme esnasında jest ve hareketlerle tartımladığı ritim kalıpları aşağıda görülmektedir.



Şekil 4.14. Katılımcıların kelime tartımını taklit etmesi

Bu etkinliğin bitiminde yeni çalışmada kullanılmak üzere parmak zilleri dağıtılmıştır. Parmak zilini alan Çocuk 3 ün 5/8 lik ölçüde bir ritim çaldığı görülmüştür (HDV_0376 dk: 04.38 – 04.58 arası). Parmak ziliyle başlayıp son vuruşlarını yer davuluyla tamamladığı ritmin az önce seslendirdiği “Yurdumda” şarkısına ait olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 4.15. Katılımcı çocuğun serbest arada çaldığı ritim kalıbı

Eğitmenin ritim eşliği olarak bir tartım modeli sunmasına rağmen çoğu katılımcı ve özellikle Çocuk 3 ün ritim çalgılarıyla çaldıkları ritmin, şarkı esnasında telaffuz ettikleri kelimenin tartımsal yapısıyla aynı olması dikkat çekicidir. Gözlenen bu farklılık, katılımcıların istemsiz bir şekilde kendi “söylemelerini” çalgıyla taklit etmesi şeklinde açıklanabilir. Bu anlamda (ritmik) taklit AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.

AKOTME süreci boyunca birinci haftadan itibaren dersler esnasında katılımcılara dağıtılan çalgılara özellikle çocuklar büyük bir ilgi ve merakla yaklaşmışlardır. Eğitim tarafından ortaya konulan yeni çalgıya dokunma, edinme, ele geçirme yönündeki istek ve davranışları görülmekte çalgıyı edindikten sonra çeşitli biçimlerde tutma, deneme, çalma, sallama eylemleri dikkat çekmektedir. Eğitmenin yeni etkinlik için dağıttığı parmak zilleri de çocuklar tarafından merak ve heyecanla karşılanmış, çalgıyı aldıkları o ilk anda bireysel

olarak çalma deneyimleri geçirdikleri görülmüştür. Çocuk 3 az evvel söylediği Yurdumda şarkısını çalarken, Çocuk 1 parmak zilini sırayla bütün parmaklarına takıp çıkartmıştır. Bu keşif esnasında çıkan sesi kurbağa sesine benzetmesiyle yere çömelip kurbağa zıplamasıyla ilerlediği ve Çocuk 3 ün de onu taklit ederek eşlik ettiği görülmüştür. İki çocuk yerde “vrak” sesleri ve kurbağa zıplamasıyla ilerleyerek eğitmenin yanına gelmiştir. Çocuk 1 kurbağa rolü içerisinde “Biz müzik öğrenmeye gelmiştik” dedikten sonra iki çocuk da aynı kurbağa zıplamasıyla yerlerine geçmiştir (HDV_0376 dk: 03.55 – 05.07 arası).

Bu durum müzik ve müziğe dair öğelerin oyun oluşturmada ki rolü hakkında fikir sağlamaktadır. Çalgıyla oynama esnasında gerçekleşen bu aksiyonda birden fazla unsurun belirdiği söylenebilir. Parmak zilini çalma şekli ve çıkan sesin kurbağaya benzediğinin fark edilmesiyle gerçekleşen keşif, çocuğun yere çömelip kurbağa şeklinde zıplamasıyla taklit, kurbağanın ağzından konuşulmasıyla rol oynama durumları gözlenmiştir. Bir diğer önemli dikkat çekici nokta ise Çocuk 3 ün Çocuk 1 den etkilenecek onun keşfine taklit ve rol basamaklarında katılması çocuklar arasındaki etkileşimin göstergesi sayılabilir. Bu anlamda keşif, taklit, rol oynama ve etkileşim (özenme öykünme) AKOHTME 7. Hafta eğitiminde öne çıkan olgular arasında ele alınmıştır.

Bu esnada Aile 2 nin beş yaşında ki küçük çocuğu Kardeş 2 dersin başında söylenilip çalınan Küçük Ayşe şarkısını değiştirerek aşağıda görüldüğü şekilde seslendirmesi dikkat çekmiştir (HDV_0376 dk: 05.10).



Şekil 4.16. Kardeş 2 nin seslendirdiği şarkıyı

Orijinal notasında tam dörtlü aralıkla (Do-Fa) başlayan şarkıyı kendi ses aralığı içerisinde bu şekilde söyleyen çocuk, sözlerinde de bu şekilde bir değişiklik yapmıştır. Yaşı itibariyle “Küçük Kurbağa” şarkısını bildiği düşünülen çocuğun, bu derste söylediği “Küçük

Ayşe” şarkısı ile sentezlediği düşünülmektedir. Çocuk 1 ve Çocuk 3 ün büründüğü kurbağa rolüne karşılık olarak gelişen bu spontan söylemenin bir diğer deyişle yaratıcı eylemin; kendisinde var olan bilgiyle, yeni bilgi / yeni durum arasında sentez yaparak bir yorumlama olduğu söylenebilir. Kardeş 2 nin ilgi ve dikkatinin etkinliklerde olduğu anlaşılmış, müzik ve oyuna bu şekilde dahil olduğu fikrine varılmıştır. Bu anlamda eski ve yeni bilgiyi sentez yapma, aktif katılım ve üretim AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Kardeş 2 nin ya-ya-ya şeklinde terennüm ederken ablasının (Çocuk 2) parmak zilleriyle 9/8 lik ritmi (2+2+2+3) şeklinde çalarak yanıt verdiği, kendi annelerinin (Anne 2) aynı 9/8 lik ritmi dizlerine vurarak çaldığı, Anne 1 ve 3 ün aynı ritimle el çırparak buradaki etkileşime katıldığı görülmüştür (HDV_0376 dk: 05.10 – 05.30 arası). Kardeş 2 nin anlık yaratıcı eylemi oyun ve müzik akışına yön vermiştir. Yaratıcı eylem sonucu ortaya çıkan “üretim” beraberinde kolektif ve spontane icrayı getirmiştir. Ortaya çıkan bu olay örgüsünü kendiliğinden gelişen ve birlikte oyun olarak ele almak mümkündür. Bu anlamda kendiliğinden gelişen oyun ve birlikte oyun AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Eğitmen dersin sonraki aşamasında mp3 çalardan “Bir dünya bırakın” şarkısını açıp şarkı çalmaya başladığında katılımcı annelerin 9/8 lik ölçüde el çırparak ritim tuttuğu, çocukların ise söyleyerek eşlik ettiği görülmüştür(HDV_0376 dk: 05.50 – 07.57 arası).

Şarkı başladıktan hemen sonra çocukların söyleme eylemiyle beraber çalma, devinme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Burada çocukların sandalyede otururken ki devinme farklılıkları dikkat çekici bulunmuştur. Salonda bulunan ilkokul çağındaki dört çocuktan ikisi (Çocuk 1 ve 2) tüm kol, baş ve omuzları hareket edecek şekilde ve kollarını farklı yüksekliklere kaldırarak devinirken, Çocuk 3 sadece kolları hareket edecek şekilde parmak zillerini çalmıştır. Kalan son çocuk ise (Kuzen 1) neredeyse devinimsiz bir şekilde parmaklarında takılı olan zilleri sadece parmaklarını hareket ettirerek çalmıştır. Çocuk 1 ve 2, Çocuk 3 ve Kuzen 1in belirgin şekilde farklı müziksel devinişsel yaklaşımları, aralarındaki bireysel farklılıkları hatırlatmıştır.

BİR DÜNYA BIRAKIN

Çabuk

Söz: Adnan Çakmakçıoğlu
Müzik: Salih Aydoğan

f Oy na ya oy na ya ge lin ço cuk lar El e le el e le ve rin ço cuk lar

mf Bir va tan bı ra kın Biz ço cuk la ra
Bir dün ya bı ra kın Biz ço cuk la ra

Is lan mış ol ma sın göz yaş la rıy la
Ya za lim üs tū ne sev gi li dün ya

f Oy na ya oy na ya ge lin ço cuk lar El e le el e le ve rin ço cuk lar

Şekil 4.17. Karma ölçüye örnek şarkı

Hareket/devinim açısından aktif tutum sergileyen ve yan yana oturan Çocuk 1 ve 2 nin icra içindeki bir davranışları oldukça dikkat çekicidir (HDV_0376 dk:07.28). Çocuk 1 parmak zillerini kolunu havaya kaldırarak çalarken, Çocuk 2 arkadaşına bakarak kendiliğinden gelişen “kurbağa oyunu” nu sürdürmeye yönelik olduğu anlaşılan bir hareketle iki parmağındaki zilleri 9/8 lik ölçüde vurarak “vrak vrak vrak vrak” seslerini çıkarmıştır.

vrak vrak vrak vrak

Şekil 4.18. Çocuk 2 nin vrak hecesiyle seslendirdiği tartım

Bu davranış Çocuk 1 in keşfi sonrasında gerçekleşen taklit, rol oynama ve etkileşim basamaklarından sonra oyunu sürdürmeye yönelik tutumu göz önüne sermiştir. Bu anlamda bireysel farklılıklar ve oyunu sürdürmeye yönelik tutum AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

9/8 lik ölçüde çalan şarkıya, annelerin ilk tepkileri el çırparak eşlik etmek olmuştur. O an derste yetişkin ve çocukların aynı müziğe farklı yaklaşımları dikkat çekicidir. Kültürel

kodlarımızda yer alan ve toplumsal olarak benimsenmiş bir müzikal davranış olarak “el çırpma”nın yetişkinlerin ilk ve doğal tepkisi olarak belirmesi şaşırtıcı değildir. Düğün, merasim, şenlik, kutlama gibi organizasyonlarda seremoniye uygun şekilde çalan müziklere el çırpılarak katılım gösterilmesi yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Bölge ve coğrafyaya göre değişkenlik göstermekle beraber, yaygın olarak 2/4, 4/4, 9/8 lik ölçülerde ritmine aşına olduğumuz müziklere verdiğimiz bu devinsel tepki, müzikle olan ilişkimizi tanımlayıcı unsurların arasında yer alabilir. O halde annelerin deneyimlenmiş, öğrenilmiş, alışlagelmiş bir müziksel devinim sergilediklerini söylemek yerinde olacaktır.

Çocukların söyleme, çalma ve devinme eylemlerinde sergiledikleri hayvan benzetmesi, kolların farklı hız, yön ve seviyelerde salınımı, sözleri değiştirme gibi davranışlar öğrenilmiş ve içselleştirilmiş davranışlardan çok, sadece yapmak arzusuyla açıklanabilecek spontan davranışlar olarak göze çarpmaktadır. Çocukların oyunla olan ilişkilerinin temelinde yatan eğlence isteği, merak, keşif gibi duygu ve düşünceler, giriştikleri aktivite ve etkileşimlerde sürece kattıkları yenilik olarak kendisini göstermektedir. Burada deneyimlenen müzikli oyuna çocuklar yenilik katarken, yetişkinlerin sadece öğrenilmiş davranışları devam ettirdiği söylenebilir. (HDV_0376 dk: 05.50 – 07.57 arası)

Aynı müziğe yetişkin ve çocukların eşlik modeli ve farklı yaklaşımları, alışkanlık ve hazır bulunuşluklarının da farklı olduğunu hatırlatmaktadır. Bu anlamda alışkanlık ve hazırbulunuşluk AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

O gün ki eğitimin yeni aşamasında Küçük Ayşe şarkısında oynanan bir oyun, karma ölçüye sahip Bir dünya bırakın şarkısına uyarlanmıştır. Şarkının 9/8 lik kısımlarında katılımcı olduğu yerde eş ile karşılıklı el çırpılmış, 5/8 lik kısımlarında ölçüye uygun yürüyüş gerçekleştirmiştir. Yürüyüş ile ilgili koşul, bir kişinin peşine takılmadan katılımcının istediği yöne yürümesi gerektiği olarak belirtilmiştir.

BİR DÜNYA BIRAKIN

Çabuk

Söz: Adnan Çakmakçıoğlu
Müzik: Salih Aydoğan

f Oy na ya oy na ya ge lin ço cuk lar El e le el e le ve rin ço cuk lar

olduğu yerde eş ile karşılıklı el çırpma

mf Bir va tan bı ra kın Biz ço cuk la ra
Bir dün ya bı ra kın Biz ço cuk la ra

Is lan mış ol ma sını göz yaş la rı la
Ya za lim üs tü ne sev gi li dün ya

ölçüye uygun adımlarla yürüme

Şekil 4.19. Karma ölçülü şarkıda müzikli oyun

Küçük Ayşe şarkısında da gözlemlenen gülme ve neşe tepkileri bu oyunda da gözlemlenmiştir. 5/8 lik kısımlarda dikkatle yürüdükleri görülen katılımcılar el çırpma kısmı geldiğinde gülerik neşe ile oyunu sürdürmüşlerdir. El çırpma kısmında kiminle denk geleceklerini bilememenin getirdiği merak ve sonucunda karşılaştıkları sürpriz durumun bu neşeye sebebiyet verdiği düşünülmektedir (HDV_0376 dk: 09.52 – 11.27 arası).



Resim 4.38. 9/8 lik kısımda el çırpma

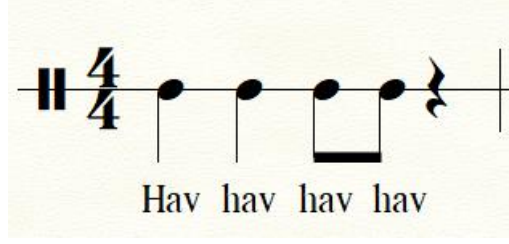


Resim 4.39. 5/8 lik kısımda ölçüye uygun yürüyüş

Oyun bitip katılımcılar yerlerine otururken eğitimci katılımcı Kardeş 2 ye ellerini uzatarak çak selamı vermek istemiştir. Uzatılan ele küçük kardeşinden önce vurarak çak selamını alan Çocuk 2 sonrasında eğitimciye öğretmenim diyerek sarılmıştır. Bunu gören Çocuk 3 ün koşarak annesine (Anne 3) sarıldığı, Çocuk 1 in ise salondaki tüm katılımcılara çak selamı yaptığı görülmüştür. Hemen sonrasında Çocuk 3, tıpkı Çocuk 1 gibi salonu gezerek tüm katılımcılara çak selamı yapmıştır (HDV_0376 dk: 11.30 – 12.05). Meydana gelen bu coşku ve neşe halinin oyunla beraber ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Eğitimin önceki dakikalarında kurbağa taklidi oyunundaki davranışlarından da anlayabileceğimiz üzere Çocuk 3 ün Çocuk 1 i taklit ederek onun eylem ve oyunlarına dahil olduğu görülmüştür. Çocuk 1 in yaratıcı eylemleri kadar, Çocuk 3 ün de arkadaşını model almasıyla, etkileşime ve eğitimin dinamiklerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu anlamda coşku ve model alma AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Katılımcılar yerlerine oturduktan sonra bir Çocuk 1, bahçelerinde köpeklerin yavruladığını onlara buraya getirmek istediğini söylemiştir. Gerekçe olarak “Çalgı olur, hav havlarlar” demesine diğer katılımcılar gülerak karşılık vermişlerdir. Çocuk 2 aşağıda görülen tartımı hav hecesiyle söyleyerek fikre destek verdiğini ifade etmiştir.



Şekil 4.20. Çocuk 2 nin hav hecesiyle seslendirdiği tartım

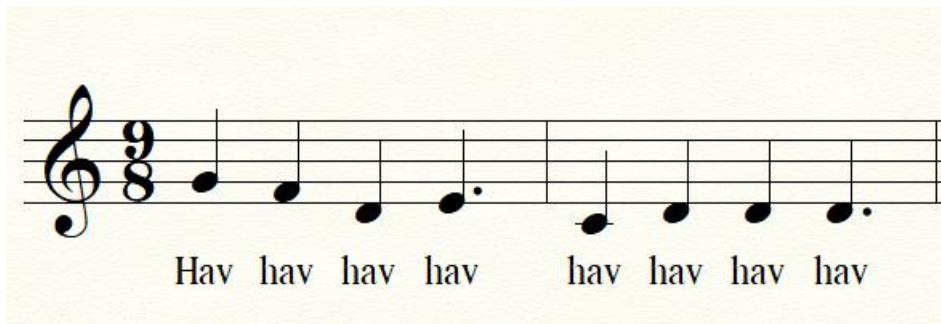
Ardından kediler de olur diyerek miyav kelimesini aşağıda görülen tartımda seslendirmiştir.



Şekil 4.21. Çocuk 2 nin miyav efektiyle seslendirdiği tartım

Şaka ve mizah içeren bu konuşmaların anlık olarak geliştiği bu esnada Küçük Ayşe şarkısının sözlerini Küçük kurbağa olarak değiştiren bir Kardeş 2 bu sefer de sözleri hav hecesiyle değiştirerek söylemeye başlamıştır.

Küçük çocuğun bu girişiminin fark edilmesiyle, eğitmen dahil tüm katılımcılar küçük çocuğa eşlik etmeye başlamış, Küçük Ayşe şarkısı hep bir ağızdan hav hecesiyle söylenmiştir (HDV_0376 dk: 12.43– 13.57 arası).



Şekil 4.22. Kardeş 2 nin başlattığı seslendirme

Orijinal notasında tam dörtlü aralıkla (Do-Fa) başlayan şarkıyı kendi ses aralığı içerisinde bu şekilde söyleyen çocuk, sözlerinde de bu şekilde bir değişiklik yapmıştır.

Herhangi bir kararlaştırılma olmadan grubun, şarkıya söyleyerek ve el çırparak eşlik etmesi dikkat çekicidir.

Eğlenceli bir hal içerisinde gelişen bu spontane oyun, şarkının hep bir ağızdan söylenmesiyle kolektif icraya dönüşmüştür. Çocuk 1 in hayal dünyasında kurduğu imgelerle, şaka maksatlı sunduğu fikrin, tüm grup üyelerinin katkı sunmasıyla müzikal bir ürün haline alması oldukça dikkat çekicidir. Çocuk 2 nin arkadaşının fikrini benimseyip sürdürmesi AKOHTME sürecinde kişiler arası etkileşimin bir göstergesi kabul edilebilir. Rol oynama (hayvan taklidi) ile devam eden aksiyon, Kardeş 2 nin ritmik yapıda söylenen hayvan sesini bir şarkıya entegre etmesiyle üretime dönüşmüştür. Anneler dahil diğer grup üyelerinin, aktif katılım göstererek şarkıya eşlik etmeleri eğlence ve neşenin doğmasına yol açmıştır. Bu anlamda spontane oyun ve birlikte seslendirme AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular olarak ön plana çıkmıştır.

Anne 3 söyleme esnasında fikri atan küçük çocuğun ismini söylemiştir. Şarkı sözlerinin çocuğun ismi üzerinden değiştirilmesi yönünde bir öneri olduğu anlaşılan bu fikir üzerine eğitmen şarkıya çocuğun adı ile devam etmiş ancak küçük çocuk bunu istememiş, şarkının köpek teması üzerinden söylenmesini ifade etmiştir. Yeniden hav hecesiyle söylenmeye başlanan şarkıyı, eğitmen anlık olarak aşağıda görüldüğü şekilde değiştirmiş, katılımcılar da eşlik etmişlerdir.

Kü - çük kö - pek kü - çük kö - pek na - pı - yor - sun bi - ze söy - le.

Kö - pe - gi - mi se - vi - yo - rum o - na ma - ma ve - ri - yo - rum.

Şekil 4.23. Spontane oluşan şarkı

Dersin sonunda eğitmen dersin konusunu oluşturan aksak ritimlerin Geleneksel Türk Müziğinde karşılaştığımız bir ritmik yapısı olduğunu söylemiştir. Derste işlenen 9/8 lik ritmik yapının özellikle Türk Halk Müziğinde çeşitli örneklerinden olduğu anlatılmıştır. Eğitmen örneklendirmek için Çayır çimen geze geze, Yüksek yüksek tepelere türkülerinden

kısa bir bölüm okumuş ve 2+2+2+3 düzeninde el çırparak ritmik yapının bu türkülerle de uyumlu olduğunu açıklamıştır. Anne 2, Cemile'nin gezdiği dağlar meşeli türküsünün de bu ritme uygun olup olmadığını sormuştur (HDV_0377 dk: 00.19). Katılımcı annenin bu sorusuna olumlu yanıt veren eğitmen 9/8 lik ölçüde el çırparak türküden kısa bir bölüm okumuştur. Bu yerinde soru ve tutarlı tahmin, katılımcının derste öğrendikleriyle hafızasında yer alan ritmik yapıyı karşılaştırdığını ve bu sayede bir sonuca vardığı düşüncesini akla getirmektedir. Bu anlamda yorum getirebilme AKOHTME sürecinde öne çıkan kategoriler arasında yerini almıştır.

T R T MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI
T H M REPERTUAR NO : 3437
İNCELEME TARİHİ : 18. 04. 1990

DERLEYEN
ÖZAY GÖNLÜM

YÖRESİ
DENİZLİ / Acıpayam

DERLEME TARİHİ

KİMDEN ALINDIĞI
HÜSEYİN AKTEKİN

NOTAYA ALAN
ÖZAY GÖNLÜM

CEMİLE'NİN GEZDİĞİ DAĞLAR MEŞELİ

SÖRESİ : ♩ = 190

SAZ

CE Mİ LE NİN GEZ Dİ Ğİ
CE Mİ LE GİZ NE GE _
CE Mİ LE NİN FİS TA Nİ

Şekil 4.24. Anne 2 nin hatırladığı türkü

ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE

Türkü
Yöresi: Isparta

Orta

1. Çayır çimen geze geze of - - - - -
2. Pen ce re den kuş - uç tu of - - - - -

Ol dum ben bir ge - ve ze of - - - - -
Yan dı yü rek tu - tuş tu of - - - - -

Şekil 4.25. Eğitimde bahsi geçen örnek türkü

Yüksek yüksek tepelere

Yöresi: Edirne / Yolüstü Köyü

Derleyen: Ümit Kaftancı
Notaya alan: Nida Tüfekçi

Yük sek yük sek te pe le___ re___ ev kur ma sın___ lar___
Ba ba mın bir a tı ol___ sa___ bin se de gel___ se___

Şekil 4.26. Eğitimde bahsi geçen diğer örnek türkü

Eğitmen ev çalışması olarak Küçük Ayşe şarkısının sözlerini değiştirmelerini istemiştir.

Tablo 4.16. Veri Değerlendirme Tablosu 7. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirme |
|---|--|---|
| Anne çocuk ilişkisi- duygusal sosyal fiziksel | Anne ve çocuklarının ev çalışmalarına gösterdikleri ilgi (HDV_0374 dk: 00.22 - 00.36 arası). | Anne çocuk oyun bağı |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Çocuk 2 nin sandalyeden elde ettiği tınıyı gülerек fark etmesi (HDV_0374 dk: 00.15).</p> <p>Ritim kalıbı seslendirme kurgusunun katılımcı etkileşimi sonucu anlık ve kendiliğinden bir örüntüye kavuşması (HDV_0374 dk: 02.33 – 03.10 arası).</p> <p>Çocukların müzikli oyuna yüksek sesle gülerек, kahkahalar eşliğinde oyuna dahil olmaları (HDV_0375 dk: 09.54 – 10.40 arası).</p> <p>Çocukların ritim çubuklarını müziğin bazı zamanlarında yer davuluna vurmaları(HDV_0376 dk: 00.00 – 00.42 arası).</p> | <p>Keşif</p> <p>Heves</p> <p>Birlikte seslendirme</p> <p>Spontane icra</p> <p>Neşe</p> <p>(Ritmik) Taklit</p> <p>Rol oynama</p> <p>Aktif katılım</p> <p>Çalgıyla oyun</p> |

Tablo 4.16. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 7. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirme |
|--|---|---|
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Katılımcıların ritim kalıbını kendi söylemelerini taklit ederek çalması (HDV_0376 dk: 00.54 – 02.55 arası) , (HDV_0376 dk: 04.38 – 04.58 arası).</p> <p>Kardeş 2 nin Küçük Ayşe şarkısının sözlerini değiştirmesi (HDV_0376 dk: 05.10)</p> <p>Çocuk 1 ve Çocuk 3 ün kurbağa rolüne girmesi (HDV_0376 dk: 03.55 – 05.07 arası)</p> <p>Kardeş 2 nin şarkı sözlerini değiştirmesiyle Çocuk 2, Anne 2, Anne 1 ve 3 ün seslendirmeye katılması(HDV_0376 dk: 05.10 – 05.30 arası).</p> <p>Aksak ve karma ölçülü şarkıda eş ile el vurma ve yürüme kısmında görülen neşe(HDV_0376 dk: 09.52 – 11.27 arası).</p> <p>Eğitmen ve Kardeş 2 arasında başlayan çak selamlaşmasının tüm gruba yansımaları. Çocuk 3 ün Çocuk 1 i model alması (HDV_0376 dk: 11.30 – 12.05).</p> | <p>Üretim</p> <p>Eski ve yeni bilgiyi sentez yapma,</p> <p>Alışkanlıklar</p> <p>Hazırbulunuşluk</p> <p>Bireysel farklılıklar</p> <p>Oyunu sürdürmeye yönelik tutum</p> <p>Kendiliğinden gelişen oyun</p> <p>Birlikte oyun</p> <p>Coşku</p> <p>Model alma</p> <p>Birlikte seslendirme</p> <p>Yorum getirebilme</p> |

4.1.8. Sekizinci hafta AKOHTME ve video analizleri

24.02.2018 Cumartesi tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 8. hafta eğitimine anne ve çocuklardan oluşan üç aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.17. Ailelerin Derse Katılım Durumu 8.Hafta

| 8.Hafta | Katılım durumu |
|---------|---------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1, Kuzen 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | ----- |
| Aile 5 | ----- |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | ----- |
| Aile 8 | ----- |
| Aile 9 | ----- |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Eşlik çalışmaları |
| Hedef | Üretilen harekete çalgı eşliği, üretilen çalgı pasajına hareket eşliği yapar. (gürlük, hız ve artikülasyon dinamiklerine göre) |
| Kullanılan materyaller | Orff çalgıları (metalofon, soprano, alto ve bas ksilofon, boomwhackers, blok flüt, gitar, balonlar, plastik top, tüller |
| Ders basamakları | İlgi çekme, dikkati odaklama |

Dört etkinlikten oluşan derse bir önceki derste verilen görevlerin sergilenmesi ile başlanmıştır. 9/8 ölçüde Küçük Ayşe şarkısını kendi buldukları sözlerle değiştirerek söylemişlerdir. Müzik hareket birlikteliğinin esas alındığı bu derste, farklı hareket kalitelerinin ortaya çıkarılarak çalgıya hareket eşliğinde bedensel hareket olanakların deneyimlenmesi amaçlanmıştır. Hareketin niteliklerini belirleyen doğrusal-dolaylı, hızlanan-yavaşlayan, artan baskı-azalan baskı, bağlayıcı-serbest gibi özelliklerin keşfedilmesi için yardımcı materyaller kullanılmıştır. Farklı yapı ve hareket kabiliyetine sahip tül, balon, malet

(ksilofon, metalofon çalmak için kullanılan araç) gibi yardımcı materyallerin kullanılmasıyla, çalma (melodik perküsyon vb.) ve dans/devinim nitelikleri açığa çıkarılmıştır.

Hft.8-Etk.1 - Hareketim tüllerde

HEDEF: Tüllerin hareket kalitesini bedensel devinimle taklit etmek.

Tüllerin doğal akışındaki sınımlı hareketin ve kullanıcı (tülü tutan kişi) tarafından belirlenebilecek ani keskin hareketlerin bedensel devinimde yansımaları ortaya çıkarabilmek için anne ve çocuklar eş olarak belirlenmiştir. Eşlerden biri elinde salladığı tüle istediği yön ve nitelikte hareket sağlamış, diğer eş de algıladığı ölçüde tülün hareketlerini tüm beden kullanarak taklit etmiştir.



Resim 4.40. Hareketim tüllerde oyunundan bir an

Hft.8-Etk.2 - Balonları sürüyorum

HEDEF: Balonların serbest yönelimini beden hareketleriyle dengelemek.

Tutmadan ve sadece dokunarak balonları taşımak havada gezdirmek için kullanılacak hareket niteliklerinin çalma dinamiklerine etkisi öngörülerek tasarlanan bu etkinlikte farklı ve büyük kas gruplarının çalışması sağlanmıştır. Dans/devinim ve çalgı çalma esnasında ezberlenmiş hareket ve refleks eylemlerin dışında daha yumuşak ve süregelen hareketlerin de olabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Katılımcılar belirli bir genlikte şişirilmiş balonları yere düşürmeden ellerinin üzerinde, dirseklerinde, omuzlarında, dizlerinde ve kafalarının üzerinde taşımışlardır. Herhangi bir müzik mp3 kaydı eşliği olmadan oynanan bu oyunda katılımcılar doğal balonların yönelimi ve kendi hareketleri arasında bir denge kurmaya çalışmışlardır.



Resim 4.41. Balonları sürüyorum oyunundan görüntüler

Hft.8-Etk.3 - Mıknatıs maletler

HEDEF: Maletin hareket ve aksanlarını tüm bedensel hareketlerle yansıtmak

Anne ve çocukların eş olarak katıldığı bu oyunda, devinimin fiziksel bir kontak aracılığıyla kişiden diğer eşe geçmesi sağlanmıştır. Metalofon, ksilofon gibi melodik perküsyonların çalımında kullanılan maletlerin, anne-çocuktan oluşan eşleri birbirine bağlayan bir fiziksel bir kontak olarak kullanıldığı bu oyunda maleti tutan kişi diğer eşin eli, omzu, başı, dirsek veya dizine dokundurarak eşin hareketlerini yönlendirmeye çalışmıştır.



Resim 4.42. Mıknatıs maletler oyunundan bir an

Hft.8-Etk.4 - Melodik perküsyonlar

HEDEF: Dans / devinim yoluyla melodik perküsyon tınlarını betimlemek

Soprano, alto, bas ksilofon ve alto metalofonun kullanıldığı dersin bu bölümünde anne ve çocuklar çalma ve dans / devinim görevlerini dönüşümlü olarak uygulamışlardır. Devinim ve malet kontrolünün eşler arasında duyumsanmasına yönelik bir önceki etkinlikten sonra melodik perküsyonlardan elde ettikleri tınları dans / devinimle betimlemişlerdir. Üretilen müzik ve dans, herhangi bir hazır altyapı veya öğrenilmiş müzik üzerine değil spontan icra üzerine yapılmıştır.



Resim 4.43. Melodik perküsyonlar eşliğinde dans/devinim

8. Hafta AKOHTME Video Analizleri

AKOHTME sürecinde sekizinci haftaya geline bu derse bir önceki derste işlenen konu ile ilgili verilen ev çalışmalarının sergilenmesi ile başlanmıştır. Anne ve çocuklardan, 9/8 ölçüde bulunan Küçük Ayşe şarkısının sözlerini kendi istedikleri şekilde değiştirmeleri istenmiştir. Katılımcıların ev çalışmalarını tamamladığı görülmüştür. Eğitimci gitarıyla eşlik ederken, her aile şarkılarını sırayla söylemişlerdir. Bu esnada dinleyici durumundaki katılımcıların el çırparak, dize vurarak, kafalarını sallayarak ve ayaklarını yere vurarak ölçüye uygun ritim tuttuğu görülmüştür (HDV_0378 dk: 01.25- 04.58 arası). Buradaki aksiyon incelendiğinde dikkat çeken olgularla karşılaşmıştır. Önceki haftalarda da olduğu gibi ev çalışmasının yerine getirilmesi sorumluluk göstergesi kabul edilebilir. Katılımcıların birbirlerinin şarkılarına çeşitli devinim yollarıyla eşlik etmeleri birlikte seslendirmeye yönelik eğilimlerine işaret etmektedir.

Ev çalışmasını sergileyen ilk aile (Aile 3) ton içinde kalarak, eşlik eden gitar akorlarına ve 9/8 ölçüye uygun ve doğru bir şekilde şarkısını söylemiştir. Anne 3 ve Çocuk 3 ün prozodi açısından da diğer katılımcılara nazaran çok daha uyumlu bir yorumlama getirmiş olmaları dikkat çekmektedir (HDV_0378 dk: 01.34 – 02.26). Aşağıda katılımcı ailenin şarkı sözleri notasıyla gösterilmektedir.

Katılımcı ailelerin icraları incelendiğinde prozodik uygunluk, tonda kalarak söyleme gibi müzik yeteneği anlamında değerlendirilecek farklar göze çarpmaktadır. Bu anlamda bireysel farklar AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.

Küçük tavşan küçük tavşan napıyorsun bana söyle

Havucumu lahanamı kıtır kıtır yiyiyorum

Küçük kedi küçük kedi napıyorsun bana söyle

Sıcak sobanın yanında mışıl mışıl uyuyorum

Küçük balık küçük tavşan napıyorsun bana söyle

Arkadaşım ile beraber akvaryumda yüzüyorum

Kü - çük tav - san kü - çük tav - san na - pı - yor - sun ba - na söy - le
Kü - çük ke - di kü - çük ke - di na - pı - yor - sun ba - na söy - le
Kü - çük ba - lık kü - çük ba - lık na - pı - yor - sun ba - na söy - le

Ha - vu - cu - mu la - ha - na - mı kı - tır kı - tır yi - ii - yo - rum
Sı - cak so - ba - nın ya - nın - da mı - sıl mı - sıl u - yu - yo - rum
Ar - ka - da - sım - la be - ra - ber ak - var - yum - da yü - zü - yo - rum

Şekil 4.27. Aile 3'ün Küçük Ayşe Yorumlaması

Diğer katılımcı ailelerin uyarladığı sözlerin, Küçük Ayşe şarkısının tartımsal yapısı ile çok uyum göstermediği söylenebilir.

Çocuk 1:

Beeen been napıyorum size söylüyorum

Mete hocanın dersinde eğlenerek öğreniyorum

Kuzen 1:

Canım annem canım annem yapıyorsun bana söyle

Ocakta yemekler yapıyorum canım kızım

Anne 1:

Küçük ressam küçük ressam yapıyorsun bana söyle

Kağıt kalemimi aldım hayalimi çiziyorum.

Aile 2: (Anne ve iki çocuk hep bir ağızdan)

Küçük kepçe küçük kepçe yapıyorsun bana söyle

İnsanları besliyorum tencereye koyuluyorum

Küçük tencere küçük tencere yapıyorsun bana söyle

Harıl harıl kaynıyorum biraz da terliyorum.

4-5 yaşlarındaki Kardeş 2 nin şarkıyı söylerken kısmen uyumlu bir şekilde ayaklarını yerde sürterek ritim tutması dikkat çekmiştir. (HDV_0378 dk: 04.20 - 05.00 arası)



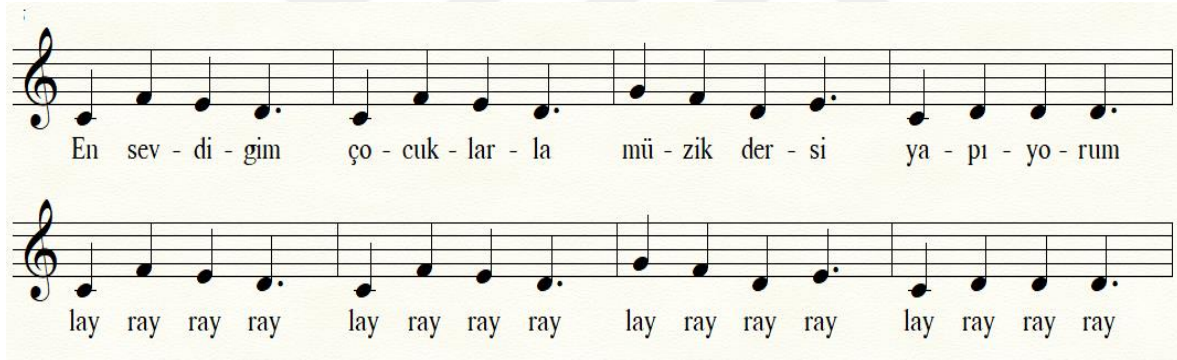
Resim 4.44. Kardeş 2 nin ayaklarıyla ritim tutması

Eđitmen dersin sonraki aşamasına gećmek istediğinde katılımcı çocuklar bir řey daha söylemek istediklerini belirtmişlerdir. Küçük Ayře şarkısı için yeni ve ortaklaşa belirlenmiş bir söz uyarlaması olduğunu düşünen eğitmen bu isteği olumlu karşılamış, gitarıyla parçayı çalmaya başlamıştır. Katılımcıların hep bir ağızdan söylemeye başladığı uyarlama aşağıda görülmektedir.



şekil 4.28. Grubun eğitmene sürpriz seslendirmesi

Eğitmen şarkının devam edeceğini düşünerek gitarla çalmaya devam ederken Anne 1 bizim sözümüz bu kadar demişlerdir. Bu beklenmedik sprize şaşıran eğitmen spontan bir şekilde aşağıda görülen sözleri uyarlayarak şarkıyı tamamlamıştır.



şekil 4.29. Eğitmenin gruba cevabı

Eğitmen kendisine yapılan sürprize karşılık kendi uyarlamasını okurken katılımcılar 9/8 lik lde (2+2+2+3) düzeninde ve hatasız bir şekilde el çırparak eşlik etmişlerdir (HDV_0378 dk: 05.05 - 05.57 arası). Eğitmene sürpriz niteliğinde yapılan bu eylem, sesleniş, şaşırtma, şarkıdaki sözlerin yarım bırakılarak eğitmeni bu oyuna katılım daveti içermektedir. Bu anlamda müziğin aracı kılınarak yapılan sürpriz AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.

Eğitmenin katılımcıları yeni oyun için ayakta çember düzenine davet etmesi üzerine ayağa kalkan anne ve çocukların el ele tutuştukları görülmüştür. Bu esnada bazı çocukların el, kol ve ayaklarını büyük hareketlerle sallayıp, az evvel söyledikleri şarkıyı söylemeye devam etmeleri dikkat çekmiştir. Çember düzeninin kurulması esnasında ocuk 3 çemberin

merkezine doğru yönelip geri çekilmiş, sonrasında Çocuk 1 de aynı davranışı tekrar etmiştir. Çocuk 1 ve 3 ün bu hareketlerini gören Çocuk 2 de onlara katılmıştır. Çemberdeki bu dalgalanma, çocukların anneler dahil tüm çemberi merkeze doğru içeri ve dışarı birkaç kere yönlendirmesi ile son bulmuştur(HDV_0378 dk: 06.46 – 07.35 arası). Bir kişinin başlattığı bu etkileşimde, davranışın taklit ve tekrar yoluyla çoğalarak diğer katılımcılar tarafından sergilenmesi, bu esnada şarkı söylüyor olmaları, hareketlerin büyük kas gruplarıyla (adımlar, kolların aşağı yukarı salınımı vb.) uygulanıyor olması ve gülüşmeler eşliğinde yapıyor olması açısından dikkat çekicidir. Taklit ve model alma yoluyla başlayan bir etkileşim devinim, müzik ve neşenin bir arada görüldüğü bir oyuna dönüşmüştür. bu anlamda taklit/model alma, devinim ihtiyacı, neşe AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ön plana çıkmıştır.

Sonraki aşama ayna oyunu ile devam etmiştir. Eğitmenin sergilediği, elleri havaya kaldırma, bir ayağı yana açma, robot taklidi vb. hareket jest ve mimikleri katılımcılar taklit/tekrar ederek oyuna dahil olmuşlardır. Bu esnada katılımcıların gülümsemeleri mutlu yüz ifadeleri “neyin” eğlenceli bulunduğu sorularını akıllara getirmiştir (HDV_0378 dk: 07.40 – 08.06 arası). Oyunun ikinci basamağındaki katılımcı jest mimik ve tutumları, eğitmenin sergilediği hareket niteliğindeki farklara dikkati çekmekte ve neyin eğlenceli olduğu sorusuna cevap niteliği taşımaktadır.



Resim 4.45. Ayna oyunu birinci aşama

Ayna oyununun ikinci basamağında eline bir top almış ve katılımcılar ise ellerinde hayali bir top ile eğitmenin hareketlerini taklit etmişlerdir. Eğitmen topa ani ve keskin olmayan,

süreğen, geniş, dairesel ve yavaş hareketlerde bulunmuş, katılımcılar sessizlik içinde odaklanmış ve dikkat içerisinde taklit/yansılama gerçekleştirmişleridir (HDV_0378 dk: 08.10 – 09.00 arası). Ayna/taklit oyunun iki aşamasındaki hareketlerin yapısal farklılıkları bulunmaktadır. Birinci aşamada herhangi bir ara materyal bulunmadan, iki elin ve ayakların serbest ve bağımsız kullanılabilmesi keskin, ani hareketler uygulanırken, ikinci basamakta ellerin tuttuğu bir top ve bunun hayali üzerinden topa bağımlı olarak geniş dairesel hareketlerde bulunulmuştur.



Resim 4.46. Ayna oyunu ikinci aşama

Oyunun ikinci basamağındaki sessizlik ve konsantrasyonun, sergilenen hareketlerin yavaş bir tempoda uygulanması ile ilgili olduğu kanısına varılmıştır. Yavaş ve dairesel hareketler, hayali topun bir sonraki adımda nerede olacağı konusunda tahminleri kolaylaştırmaktadır. Bu devinim kalitesi eğitmenin hareketlerini taklit eden katılımcı için ne yapacağını öngörebildiği güvenli bir alan oluşturmuştur. İlk aşamada meraklı ve gülen neşeli ifadeler ile hareketleri tekrar eden katılımcılar ikinci aşamada sessizlik ve odaklanma hali ile hareketleri yansımışlardır. Söz konusu ayna oyununda, hareket formlarının değişkenliği katılımcıların duygu ve dikkat durumlarına etki ettiğini göstermiştir. Bu anlamda doğru bir kurgu içinde gerçekleşen devinsel oyunların kişide duygusal ve zihinsel durumlarına etkisi

göz önüne alınarak devinim kaliteleri AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.



Resim 4.47. Ayna oyunundan bir görüntü

Serbest hareket ve ara materyal olan topla gerçekleşen ayna oyunu taklit / yankı esasına dayanmaktadır. Bu şekilde süregelen hazırlık çalışmalarından sonra bir ara aparat olan tüllerin hareketini eşzamanlı betimleme çalışmalarına geçilmiştir. Tüller yapısal özelliği dolayısıyla birbirinden farklı hareket niteliklerine imkan tanıyan bir oyun materyali olarak ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada eğitmen elindeki tülü sallayarak hareket sağlamış, katılımcılar da tülün salınımını beden hareketleriyle betimleyerek sergilemişlerdir (HDV_0378 dk: 09.22 –12.20 arası).

Bu esnada çocukların gülmeler eşliğinde betimleme yapımları neşe duygularını göstermiştir. Eğitmenin tülü sallarken motivasyon artırmaya yönelik “hoooppaaa” nidaları çocuklar tarafından yine sesle karşılık bulmuş neşe haykırıışları gözlemlenmiştir. Hareket ve devinimlerin uygulanmasında çocukların ebeveynlerine nazaran daha atik ve hızlı olmaları dikkat çekmiştir. Çocuklar farklı yön ve yükseklik seviyelerinde bedenlerinin tümünü kullanırken bazı annelerin hareketi sadece kollarını sallayarak sağladığı gözlemlenmiştir. Şaşırtıcı olmayan bu durum, yaşa bağlı hareket kabiliyetinin yanı sıra, kültürel kodlarında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Eğitmen katılımcı ailelere birer tane tül dağıtmıştır. Rastgele dağıtım esnasında tülü almış bulunan annelerinin elinden çocuklar tülü almışlardır. Bu davranışlarından oyunu yöneten kişi olmak istedikleri anlaşılmıştır. Daha önceki haftalarda başka oyunlarda da kullanılmış olan tülün kendisi materyal olarak artık ilgi çekici olmasa da oyundaki rolü, çocukların heves ve ilgisini toplamaya yetmiştir. Tülleri yönlendirme ve tülün hareketini betimleme görevleri anne ve çocuklar arasında dönüşümlü olmak şartıyla katılımcılar oyuna başlamışlardır. Oyun esnasında çocukların betimleme veya harekete ağız sesi kattıkları görölmüştür. Bu yönde herhangi bir yönerge olmamasına rağmen çocukların inici çıkıcı glissando efektler katması dikkat çekmiştir. Ortamda duyulan ses yoğunluğuna gülme sesleri de dahil olmuştur. Annelerin yüzlerinde gülümseme gözlenirken çocukların sesli gülmeleri oyundan zevk aldıklarını akla getirmiştir. Dikkat çeken diğer bir nokta ise çocukların tülü sallarken oldukça acele bir tavırla hızlı figürler sergilemeleridir. Plansız, anlık olarak içten gelen hareketlerle tüllere salınım veren çocukların sabit bir yükseklik yerine farklı seviyeler kullanması gözlemlenmiştir. Tülün yukarı kaldırılması gibi yer seviyesinde de hareketlendirilmesi betimleyen kişi için yukarı doğrulma veya zıplamanın yanı sıra yere uzanma, çömelme gibi poz almalarına yol açmıştır. Yükseklik olarak farklı seviyelerin kullanımını dans / devinimleri figür poz çeşitliliği açısından zenginleştirdiği söylenebilir. Aşağıdaki görselde tülü yönlendiren katılımcıların betimleyiciyi aşağı ve yukarı olarak farklı seviyelere yönlendirdiği görölüyor. Soldaki resimde yere çömelme uzanma gerçekteşirken, sağdaki resimde yukarı zıplama meydana gelmektedir. Bu aksiyonda çocukların yöneten, yönlendiren, şekillendiren kişi olma olma anlamında liderlik arzusu göze çarpmıştır. Devininin bir oyun kurgusu içinde gerçekteşmesi ise hem anne hem de çocuklarda neşe duygusan yol açmıştır. Bu anlamda neşe/eğlence ve liderlik AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.



Resim 4.48. Tül hareketi betimlemesinde farklı seviye kullanımları. Yere çömelmiş ve zıplayan çocuk

Dersin sonraki aşamasında eğitmen her bir katılımcıya birer tane olmak üzere balon dağıtmıştır. Balonlar şişirilip oyunla ilgili yönergeler bildirildikten sonra katılımcılar ayağa kalkarak oyuna dahil olmuşlardır. Bu oyunda da dikkati çeken en belirgin durum çocukların balonlarla oynama esnasında kendi kendilerine konuşma, balonla konuşma vb oyuna yönelik neşeli konuşmalar dikkati çekmiştir. Oyun yönergesi uyarınca balonları tutmadan sadece dokunarak taşıma / yönlendirme şartı, balonlara serbest hareketlilik sağlamış, bu durum çocuklar için eğlenceli bir durum oluşturmuştur (HDV_0379 dk: 00.00 – 02.51 arası).



Resim 4.49. Balonları sürüyorum oyunundan görüntüler

Eđitmen balonları sűrűyorum oyunu bitip katılımcıları sandalyelerine davet ettiđinde ocuk 2 nin balona sarıldıđı gűrűlműűtűr (HDV_0379 dk: 02.53). Oyun sűresince materyal ile kurulan bađın oyun bittiđinde de sűrdűđű anlaűılmaktadır. Eđitmen yeni oyun için yűnergeleri aktarırken diđer ebeveyn ve çocukların da sandalyede otururken artık gűrevi bitmiű olan balonları ellerinde tutmaya devam ettikleri dikkat ekmiűtir. Balonun genliđi, hafif oluűu ve dokusu iki elde tutmak, sarılmak, diz űstűnde tutmak için elveriűli bir yapıya sahiptir. Refleks davranıű olarak ortaya çıkan bu durum oyun temelli műzik eđitiminde, farklı materyal kullanımının iűlevselliđini akla getirmektedir. AKOHTME sűrecinde de balon, tűl, ip, sopa vb. materyaller yapısal űzelliklerinden dolayı oyun-hareket ve műzik űretme amaçlı kullanılmıűtır. Balonları sűrűyorum oyunu ile çocukların oyun materyali ile kurdukları bađ gűz űnűne serilmiűtir. Bu anlamda materyale ilgi AKOHTME sűrecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.



Resim 4.50. Balona sarılan ocuk

Sıra mıknaş maletler oyununa geldiğinde anne ve çocuklar kendi aralarında eş olmuş dönüşümlü olarak maletleri tutan kişi olmuşlardır. Dersin ilerleyen aşamasında metalofon ksilofon üzerinde ses üretmek için kullanacakları maletler, bu oyunda eşin hareket / devinimlerini belirleyen bir araç konumundadır. Maleti tutan kişi eşinin el, kol dirsek, ayak, kafa, omuz vb. kısımlarına temas ettirerek salon içerisinde dolaşmışlardır.



Resim 4.51. Malet dirsek temasına bir örnek

Herhangi bir hazır müzik veya mp3 eşliği olmaksızın oynanan bu oyunda katılımcılar kendi serbest hareket ve spontan seslerini üretmişlerdir. Önceki haftalara ait oyun ve etkinliklerde uygulanan hareket-ses eşlemesine dair bir yönerge verilmemesine rağmen çocukların bu eğlenceli oyunda, yer yer ağzı sesi ile efekt kattıkları gözlemlenmiştir. AKOHTME sürecinde, geride bırakılan yedi hafta boyunca katılımcıların oyun, materyal veya çalgıyla ilgili çeşitli davranışları birbirlerinden görerek aynısı yapma / oynama eğilimleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemden farklı olarak mıknaş maletler oyununda anne ve çocukların sadece birbirlerine odaklandığı, figür, poz, hareket üretmekte kendi özgün davranışlarını sergilediği dikkatleri çekmiştir. Aşağıda soldaki görselde maletlerle annesinin ayaklarını yönlendiren bir çocuk, sağdaki görselde maletle annesinin burnuna temas ederek yönlendiren bir çocuk görülmektedir(HDV_0379 dk: 06.00- 09.20 arası).



Resim 4.52. Maleti ayak, burun gibi farklı kısımlara temas ettirerek annelerini yönlendiren çocuklar

Bu durum, sergilenen rahat, özgün, anda kalmaya yönelik ve oyunun kendisine odaklanmış tutumlarını besleyen faktörler nelerdir sorusu akla getirmektedir. AKOHTME süreci sekizinci haftaya girilen bu dilimde katılımların, akış, işleyiş, sınıf içi roller, eğitmenin tutumları, müzikli oyunların doğası gibi unsurları tanıyıp benimsediği düşünülmektedir. Balonları sürüyorum oyunu bireyselken, eşli oynanan mıknaş maletler oyunu anne ve çocukları yaptıkları işe eğlenceyi de katarak odaklandıkları dikkat çekmiştir. Anne ve çocuklar arasında normal şartlar altında kurulan özel bağın bir oyun arkadaşlığını beraberinde getirmesi alışageldik bir fenomen olarak kabul edilebilir. Bu oyun arkadaşlığının evlerinden başka bir yerde ve müzikli oyunlarda sergileniyor olmasının AKOHTME işleyişi ve süreci içerisinde gözlenebilir olumlu davranışlar olduğu söylenebilir. Çocukların maletleri kullanmadaki özgün davranışları yaratıcı yönlerini açığa çıkarmıştır. Bu anlamda anne-çocuk oyun bağı ve yaratıcılık AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.

Tüller, balonlar ve maletlerle oynanan oyunların dersin yeni aşamasına hazırlık basamaklarını oluşturduğu bu derste sıra ksilofon, metalofon, glockenspiel gibi melodik perküsyonları seslendirmeye gelmiştir.



Resim 4.53. Eğitmen melodik perküsyonların tanıtımını yaparken

Ses üretimi ve hareket eşliği çalışmalarını bir adet bas ksilofon, bir adet alto ksilofon, bir adet soprano ksilofon, bir adet alto metalofon ve bir adet glockenspiel kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitmen katılımcıları çalgıları çalmak için ortaya davet ettiğinde çocukların maletleri alır almaz çalmaya başladıkları görülmüştür. Annelerin maleti aldıktan sonra çalmak için acele etmeyip çalma sırasında çocuklarına öncelik verdiği dikkat çekmiştir (HDV_0379 dk: 14.10-14.20 arası). Farklı melodik perküsyonları denedikten sonra maletleri bırakıp yerlerine geçen ilk katılımcıların anneler olduğu gözlemlenmiştir (HDV_0380 d: 00.00 – 00.20 arası).



Resim 4.54. Melodik perküsyonlarla tanışma esnasında anneler çocukları gözlerken

Ses elde etmesi kolay bu çalgıları son çalmaya başlayıp ilk bırakan katılımcıların anneler olması dikkat çekici bulunmuştur. Bu durum düşünüldüğünde, salonun ortasında ve yerde bulunan çalgıları çalmak için ilgi ve merak duydukları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, merak duygusu ve çalma hevesini kontrol edebildikleri, çocukları için daha fazla çalma alanı ve zaman yaratmak adına özveride buldukları düşünülmektedir. Bu anlamda merak, çalgıya ilgi ve annelerin gösterdiği özveri AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.



Resim 4.55. Melodik perküsyonları anne çocuk beraber çalarken

Anneler yerlerine oturduktan sonra eğitmen herhangi bir müdahalede bulunmadan kenara çekilmiş, çocukların kendi kendilerine çalmalarına olanak tanımıştır. Sadece Kuzen 1 halasının (Anne1) yanına oturmuş, bu esnada diğer çocuklar herhangi bir yönerge almadan çalgılarla serbest vakit geçirmişlerdir. Bu esnada Kardeş 2 nin balonla oynadığı görülmüştür(HDV_0380 d: 00.20 – 01.50 arası). Çalmayı bırakıp sandalyede oturmayı tercih eden Kuzen 1 in halası (Anne 1) tarafından herhangi bir yönlendirme ve uyarı almadığı düşünüldüğünde, çocukların AKOHTME ders akış sürecinde kendi inisiyatif ve tercihlerini özgürce uygulayabildikleri göze çarpmıştır.

Sonraki aşamada her bir aile salonun bir köşesine çekilmiş ve hepsi için melodik perküsyonlardan birer tane verilmiştir. Dersin başlangıcından bu yana tül hareketini betimleme, balonları bedenün değişik kısımları ile yönlendirme, beden ve malet bütünlüğü üzerine dayalı hareket çalışmalarından sonra anne ve çocuklar kendi aralarında eş olmuş, çalma ve dans etme görevlerini paylaşmışlardır. Eşlerden bir tanesi melodik perküsyonu çalarken, diğerinin çıkan müzikal yapıya dans/hareket eşliği gözlemlenmiştir.

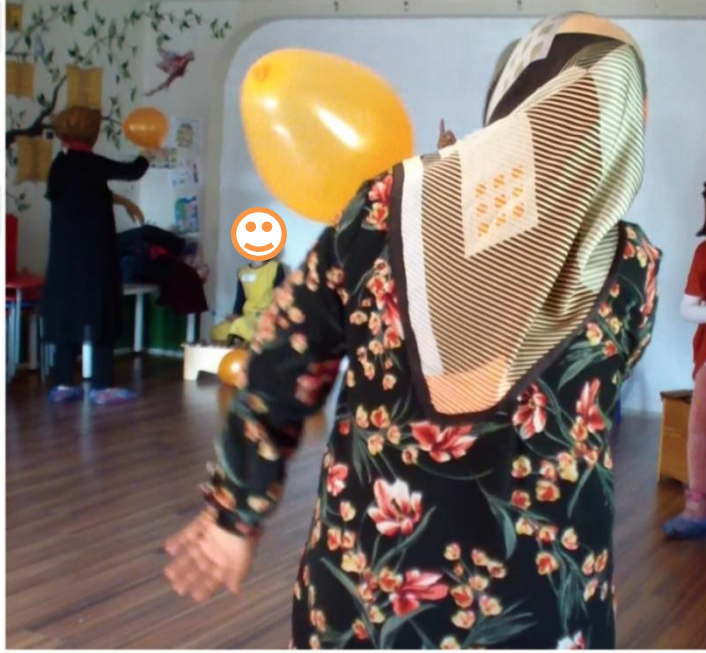
Tüm katılımcıların çalgıları önlerinde, maletler ellerinde ve sandalyede oturarak aktiviteye hazır hale gelmeleri beklenmiştir. Eğitmenin yönergeyi açıklayıp aktiviteye başlanmasını istedikten sonra çocukların sandalyeden kalkmadan, maletleri tutmaya devam etmesi, annelerin o an için kalkmak yönünde bir girişimde bulunmamaları dikkat çekmiştir.

Kısa süren bir sessizlikten sonra Anne 2 nin ayağa kalkıp diğer annelere “hadi... beraber” dediği görülmüştür. Çocukların çalgıları “ilk çalan” olma kararlılığı, annelerin ise dans/devinimde bulunma yönündeki tereddüt ve çekinceleri bu durumun sebepleri üzerinde soru işaretleri doğurmuştur. Çocukların bu tutumu ile ilgili, hayatlarında ilk defa karşılarında buldukları melodik perküsyonları bir an önce ve daha fazla sürede çalma isteği duydukları düşünülmektedir. Annelerin ise nerdeyse ders boyu ayakta ve hareketli geçen oyunlardan dolayı yorgun olabilecekleri ihtimali düşünülmüştür. Bunun yanı sıra AKOHTME nin önceki derslerinde deneyimledikleri el çırpma / sallama, ayağı yere vurma, yürüme, dize vurma vb. belirlenmiş hareket ve jest kalıplarından farklı bir devinim / hareket yelpazesıyla karşı karşıya oldukları ve bu durumun kültürel kodlarıyla ilgili bir çekince doğurduğu kanısı oluşmuştur. Metalofon ksilofon vb. çalgıların önceki derslerde kullanılan basit ritim çalgılarından farklı olarak melodi üretme kabiliyeti mevcuttur. Sekizinci hafta dersinin süre olarak önemli bir kısmında tül, balon, malet gibi yardımcı materyaller yoluyla katılımcıya kendi omzu, dirseği, kafasının üstü, parmak uçları, ayakucu gibi kısımlar ve bunların hareket olanakları hatırlatılmıştır. Daha önce duymadıkları, çocukları tarafından o an üretilen bir melodi eşliğinde bu kısımların bir dans amacıyla kullanacak olmaları aktivite başlangıcında ki kısa tereddütleriyle ilişkilendirilebilir. Bu anlamda kültürel kodlar AKOHTME sürecinde dikkate alınacak olgular arasında ele alınacaktır.

İlk denemelerde çalıcı ve dansçı arasında belirgin bir sözlü veya bakış içeren iletişim göze çarpmamıştır. Toplu monoloğu çağrıştıran bu sahnede tarafların ses/hareket bütünlüğüne dikkat etmeden kendi eylemleri üzerine odaklandıkları fark edilmiştir. Bu durum üzerine eğitmen melodi / hareket bütünlüğünü tesis edebilmek adına dans edecek olan katılımcılara bir geçiş nesnesi olarak balonları kullanabilecekleri önerisinde bulunmuştur. Bunun üzerine Anne 2 ve 3 ün balonları alarak üretilen ses eşliğinde devinimlerini gerçekleştirdiği görülmüştür. Anne 1 in ise işaret parmağında hayali bir şeyi taşıyormuşçasına müziğe göre hareketler sergilemiştir(HDV_0380 dk: 07.00 – 13.20 arası). Aşağıdaki görsellerde iki annenin balonlarla dans figürleri sergilerken bir annenin işaret parmağını kullandığı görülmektedir.



Resim 4.56. Bir annenin işaret parmağıyla diğer annelerin balonla dans figürleri çizdiği anlar



Resim 4.57. Bir anne balonu omzunda sürerken

Çocukların sergilediği figür ve pozlardan yola çıkılarak dans / devinim konusunda annelerine nazaran daha özgür hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Dersin başından beri uygulanan tül, balon ve malet aracılığıyla betimledikleri dans / hareket figürlerini melodik perküsyon eşliğinde de uygulamaya koydukları görülmüştür.



Resim 4.58. Eğitimin ilk aşamalarında deneyimlenen figürlerin dansa yansması

Daha önce karşılaşmadıkları bir çalgı eşliğinde dans / hareket deneyimleyen katılımcıların ksilofon eşliğinde vuruşlara uygun yaptığı bazı hareketler dikkat çekmiştir. Bazı katılımcıların doğaçlama çalınan bazı ezgilere verdikleri tepkiler aşağıda görülmektedir.



Eylem → Balonu elinin üstüyle yukarı zıplatma



Eylem → Vuruşlara uygun adımlarla sekerek yürüme



Eylem → Vuruşlara uygun bir şekilde zıplama

Şekil 4.30. Çalmaya eşlik olarak katılımcıların devinim şekilleri

Soprano, alto, bas ksilofon ve alto metalofonun aileler tarafından dönüşümlü olarak çalındığı bu bölümde aileler çalgıları değiştirmişlerdir. Çalgıların değişimi esnasında çalma eylemi olmamasına rağmen bazı çocukların dans etmeye devam ettikleri görülmüştür. Bu esnada dans figür ve pozları için keşif denemeleri yaptıkları düşünülmüştür(HDV_0380 dk: 14.05 – 15.05 arası).

İkinci etabın başlangıcında bütün annelerin çalgı çaldığı çocukların dans ettiği görülmüştür (HDV_0381 dk: 01.00 – 01.25 arası). Çalma ve dansın süresi ve değişimine anne ve çocuklar kendi aralarında karar vermişlerdir.



Resim 4.59. Çocukların kendi yaratıcı dans figürlerini sergiledikleri bir an

İkinci etapta çalan ve dans eden eşler arasında iletişimin daha dikkatle kurulduğu gözlemlenmiştir. Anne ve çocukların birbirlerinin hareket ve çalışmalarına dikkat ettiği, ses ve dans uyumunu kurmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki görselde annenin kollarıyla, çocuğunun metalofon çalarken maleti sallama hareketlerini tasvir ettiği görülmektedir.



Resim 4.60. Anne çocuğun çalgı dans deneyimi

Melodik perküsyonların çalımında katılımcıların bir tavrı dikkat çekici bulunmuştur. Katılımcılar ksilofon çalarken daha kısa süreli ve art arda vuruşlar gerçekleştirirken, metalofon çalarken daha uzun süreli ve seyrek vuruşlar yapmışlardır. Ksilofon yapısı gereği kısa ve kesik ses sunarken, metalofon uzun ve süreğen tınılar çıkartmaktadır. Katılımcıların metalofon çalarken düşünmeksizin çalgıya vurmak yerine çıkardıkları uzayan sesi takip edip tınının sönmesini bekledikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 4.31. Katılımcıların melodik perküsyonları çalma eğilimlerindeki fark

AKOHTME süreci dördüncü haftada gerçekleştirilmiş tını süreleri konulu derste, kısa kesik ses ve uzun süreğen ses farkının ele alındığı hatırlanacak olursa katılımcıların bu ayrımın farkındalığı ile çaldıkları düşünülebilir.

Çalgıların değişimi ile üçüncü etaba geçilmiş, bu esnada katılımcıların balon kullanmayı bıraktıkları görülmüştür. Anne ve çocuklardan oluşan eşler çalgıdan elde edilen tınılara eşlik olarak sadece kendi bedenleriyle devinim üretmişlerdir. Herhangi bir altyapı eşliği olmadan ya da öğrenilmiş bir müzik üzerine değil, tamamen katılımcıların spontan eylemleri sonucu ortaya çıkan müzik / dans icrası elementer bir şekilde meydana gelmiştir.

Ksilofon çalan bazı çocukların maletleri havada birbirine vurdukları, kollarını yukarı doğru ve geniş dairesel hareketlerle sallayarak maletleri kullandıkları dikkat çekmiştir. Tını ve ses üretmek için yerde duran ksilofonla yetinmedikleri, maletlerin kendisini de bir ses kaynağı olarak kullanmış olmaları elementer müzik prensiplerini akla getirmektedir. Sandalyede sabit bir şekilde oturmalarına rağmen kollarının tüm hareket olanaklarını kullanmaları ürettikleri, müziğe görsel bir etki de katmıştır. Aşağıdaki resimlerde maletleri birbirine vuran bir çocuk ve yine maletlerle geniş dairesel hareketler sergileyen başka bir çocuk görülmektedir.



Resim 4.61. Maletlere özgün hareketler katan çocuklar

Bir sonraki derste sergilenmek üzere katılımcılara ev çalışması verilmiştir. Dans çalgı bütünlüğüne yönelik bu çalışmada dans / devinimi yapan kişi çalgı çalanı yönlendirecek, çalgıyı çalan kişi vuruşlarını ayakta hareketlerini sergileyen kişiyle eşzamanlı kılmaya çalışacaktır.

Tablo 4.18. Veri Değerlendirme Tablosu 8. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|--|--|
| Anne çocuk ilişkisi duygusal sosyal fiziksel | Mıknatıs maletler oyunundaki anne çocuk davranışları (HDV_0379 dk: 06.00- 09.20 arası). Melodik perküsyonların tanıtımı esnasındaki anne davranışları (HDV_0379 dk: 14.10-14.20 arası), (HDV_0380 d: 00.00 – 00.20 arası). | Anne-çocuk oyun bağı Yaratıcılık Annelerin gösterdiği özveri |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Katılımcıların birbirlerinin ev çalışmalarına çeşitli devinim yollarıyla eşlik etmeleri (HDV_0378 dk: 01.25- 04.58 arası). Katılımcı ailelerin ev çalışmalarındaki yeteneğe dayalı niteliksel farklar (HDV_0378 dk: 01.34 – 02.26). Katılımcıların eğitmene içinde adı geçen bir şarkıyla sürpriz yapması (HDV_0378 dk: 05.05 - 05.57 arası). Çocuk 3 çember katılım düzeninde yaptığı manipülasyon ve etkileri (HDV_0378 dk: 06.46 – 07.35 arası). | Sorumluluk Birlikte seslendirme Bireysel farklar Sürpriz. Taklit/model alma, Devinim ihtiyacı Neşe |

Tablo 4.18. Devamı Veri Değerlendirme Tablosu 8. hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|---|--|--|
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Ayna oyunu yansılama esnasındaki tepki farklılıkları (HDV_0378 dk: 07.40 – 08.06 arası), (HDV_0378 dk: 08.10 – 09.00 arası). | |
| | Tütün ara materyal olarak olarak kullanımındaki çocuk davranışları (HDV_0378 dk: 09.22 –12.20 arası). | Devinim kalitelerinin duygu ve dikkat durumlarına etkisi Neşe/eğlence ve liderlik |
| | Balonları sürüyorum oyunundaki çocukların oyun materyali ile kurdukları bağ (HDV_0379 dk: 02.53). | Materyale ilgi Merak |
| | Melodik perküsyonların tanıtımı esnasındaki anne davranışları (HDV_0379 dk: 14.10-14.20 arası), (HDV_0380 d: 00.00 – 00.20 arası). | Kültürel kodlar |
| | Melodik perküsyonlar oyununda annlerin devinim /dansa yönelik çekinceleri (HDV_0380 dk: 07.00 – 13.20 arası). | |

4.1.9. Dokuzuncu hafta AKOHTME ve video analizleri

10 Mart Cumartesi tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 9. hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan beş aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.19. Ailelerin derse katılım durumu 9.Hafta

| 9.Hafta | Katılım durumu |
|---------|---------------------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1, Kuzen 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2, Kardeş 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3, |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4, |
| Aile 5 | Anne 5, Çocuk 5, |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | ----- |
| Aile 8 | ----- |
| Aile 9 | ----- |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Çalgı yapımı |
| Hedef | Öğrendiği müziklere yarattığı basit ritim çalgılarıyla eşlik eder. |
| Kullanılan materyaller | Evlerden getirilen geri dönüşüm malzemeleri |
| Ders basamakları | Keşif, tasarlama, üretim, çalma, oyunlaştırma |

Dokuzuncu hafta dersine, bir takım ısınma ve gerinme hareketleri ile başladıktan sonra bir önceki derste verilen ev çalışmalarının sergilenmesi ile devam edilmiştir. Ders temel olarak 4 etkinlikten oluşmaktadır.



Resim 4.62. Dersin başlangıcında ısınma gerinme hareketleri

Hft.9-Etk.1 - Çalgı yapımı

HEDEF: Katılımcıların kendi tasarımlarını oluşturması

Haftanın ana temasını oluşturan etkinlikte katılımcılar eğitmen tarafından getirilmiş atık malzemelerden çalgı tasarlamışlardır. Eğitmen çalgı tasarımı konusunda katılımcıları serbest bırakmış ve bu sayede kendi tercihleri doğrultusunda çalgılarını üretmişlerdir. Katılımcıların kendi evlerinden getirmeyip derste ilk defa karşılaştıkları atık malzemeler kullanacak olmaları araştırma, deneme, keşfetme, tasarlama, üretme, yaratma ve işbirliği yapma süreçlerinin belirli bir süre içinde olmasını sağlamıştır. Kısmen bireysel kısmen kolektif bir çalışma içinde gerçekleşen bu aşamada üfleme, vurma ve çeşitli perküsyon çalınmış şekillerinde çalgılar elde edilmiştir.



Resim 4.63. Çalgı yapımı esnasından bir görünüm

Hft.9-Etk.2 - Çalgı benim şef benim

HEDEF: Katılımcı çocukların gruba liderlik ederek akışa dahil olması

Dersin bu aşamasında katılımcı çocukların el hareketleriyle gruba çalma ve susma komutları vermesi sağlanmıştır. Eğitimci gerekli açıklamalarda bulunduktan sonra önce kendisi şeflik yaparak jest ve mimikleriyle bir örnek sergilemiştir. Çal ve sus, forte ve piano, sırayla çalarak ses dalgası oluşturma vb. örnekler çaldıktan sonra çocuklar gruba şeflik yapmışlardır.



Resim 4.64. Güçlü ve hafif çalmanın jest mimik ve el hareketleriyle ifadesi

Hft.9-Etk.3 - Doğaçlama çemberi

HEDEF: Katılımcıların birbirlerini dikkate alarak ve otokontrol içinde çalmaları

Dersin bu aşamasında katılımcıların kendi tasarımları olan çalgılarını kullanırlarken birbirlerinin çalışını dikkate alarak ve ortamdaki genel ses üretimini gözeterek çalmaları sağlanmıştır. Bunu için gerekli olan otokontrol, başlangıç yönergesinde hatırlatılmış bir takım sorular ile yapılandırılmıştır.

Hft.9-Etk.4 - Çalgılarla körebe

HEDEF: Eşlerin birbirlerinin çalgılarını sadece sesinden ayırt edebilmesi

Anne ve çocuktan oluşan eşlerden biri salonda kendi yaptığı çalgıyı çalarak yürür. Diğer eş gözleri kapalı şekilde o sesi takip ederek eşin yönlendirmesiyle salonda gezer. Dikkat edilmesi gereken husus ailenin kendi çalgısını o esnada diğer ailelerin de kendi çalgılarından çıkan seslerden ayırt edebilmesi ve birbirlerine çarpmadan yürüyebilmeleridir.



Resim 4.65. Çalgılarla körebe oyunundan bir görüntü

9. Hafta AKOHTME Video Analizleri

9.hafta eğitimine bir önceki hafta ev çalışması olarak verilen ve kendi üretecekleri ses-dans kurgularının sergilenmesi ile başlanmıştır.

Ev çalışmalarını ilk sunan Aile 1 dans/devinime eşlik olarak bir kitap ve plastik cetvel kullanmıştır. Çocuk 1 ve Kuzen 1 hareketi yaparken Anne 1, cetveli kitaba vurarak vuruşlarında devinim ile senkron sağlamaya çalışmıştır. Çocukların hareketleri incelendiğinde oldukları yerde sabit ve kolları ve ayaklarıyla ses çıkarmayan salınımlar gerçekleştirdikleri görülmüştür.

İkinci olarak sahne alan Aile 3 ün sunumunda ise Anne 3 çalan kişi olurken Çocuk 3 devinimi gerçekleştirmiştir. Ses kaynağı olarak plastik şişe ve tahta çubuk kullanmışlardır. Anne 3 ün çalma esnasında şişenin farklı yerlerinden ses elde ettiği görülürken, Çocuk 3 ün de koreografi esnasında adımlarıyla ses çıkartarak farklı noktalarda gezindiği, Annesinden gelen perküsif müziğe el çırpılarak ve ayak sesleriyle bütünlük sağladığı dikkat çekmiştir.

Aile 2 de ise çalan kişi Çocuk 2 devinimi gerçekleştiren ise Anne 2 olmuştur. Çalgı olarak evlerinden getirdikleri elektronik orgu kullanmışlardır. Orgun perküsyon sesi ayarlarını kullanan Çocuk 2 farklı tuşlara basarak davul, zil, bongo, guiro, clave, gong gibi birden fazla perküsyon sesi elde etmiştir. Anne 2 nin hareketlerine yerde çömelmiş şekilde başlaması, çalgıdan gelen seslerle yavaş yavaş ayağa kalkması, staccato (kısa kesik) ses ve perküsif

efektlere tereddütsüz ve keskin el, kol hareketleri sergilemesi üzerinde çalışmış bir kompozisyon olduğunu düşündürmüştür.



Resim 4.66. Anne ve çocuk elektronik org eşliğinde dans devinim sergilerken

Bir önceki hafta derste olmayan iki aileye (Aile 4 ve 5) de geçen hafta çalışılan uygulamalar kısaca anlatılmıştır. Diğer ailelerin ev çalışmalarını da bir örnek mahiyetinde izledikten sonra o an derste anne- çocuk bir uygulama sunmuşlardır. Salonda bulunan ksilofonlar ile sunumlarını gerçekleştirmişlerdir. Aile 4 ve Aile 5 in sunumlarında çalgıyı çalan tarafın çocuklar olması dikkat çekmiştir. Orada anlık olarak Anne 4 ve 5 in çocukları çalgıya yönlendirmesiyle Çocuk 4 ve 5 ksilofonları incelemiş ve bir müddet çalmışlardır. İcranın rol dağılımının ailenin kendi kararları sonucu belirleneceğinin açıklanmasıyla Çocuk 4 ün bazı tereddütleri gözlenirse de çalan tarafın çocuklar olacağı kararlaştırılmıştır. Hareket/dans sergileyen taraf olarak Anne 5 çocuğunun yakın çevresinde dans adımlarıyla ilerlemiştir. Bu ilk deneyimde ses-hareket bütünlüğünün çok iyi kurulduğu söylenemese de Anne 5 in hareketlerinde ki serbestlik icranın niteliğini olumlu yönde etkilemiştir. Yaklaşık 30 sn süren performansı Anne 5 “yeterli mi?” sorusuyla bitirmiştir. O esnada sandalyelerinde oturan Aile 4 ün sıra kendilerine geldiğinde çalgılarını da alarak salonun ortasına yönelmeleri olumlu bir davranış olarak öne çıkmıştır. Çocuk 4 çalgısını hazırlarken Anne 4 gülümseyerek “Ne yapacağımı da bilmiyorum ama” diyerek anlık ruh hali hakkında bilgi vermiştir. Anne 5 “O zaman dans” diyerek tüm grubun gülümsemesini sağlamıştır. Bu esnada diğer annelerin de bakışları incelendiğinde sergilenecek hareketler konusunda merak duygusu ile bekledikleri düşünülmüştür. Anne 4 ün harekete başlamadan önce kollarıyla sergilediği duruş sandalyesinde oturan Anne 2 de bir çağrışıma sebep olmuş ve zihninde canlandırdığı dans

figürünü spontan bir şekilde sergilemiştir (HDV_0384 dk: 05.52) Anne 2 nin bu davranışı Anne 4 ün hazırlık anındaki duruşunun sanki o figürle devam edeceği hissiyle açıklanabilir. Anne 4 hareketlerine başladığında Çocuk 4 ün ksilofon vuruşlarının annesinin hareketleriyle estetik, ritmik ve ritmik açıdan büyük oranda bütünlük sağladığı söylenebilir. Anne 4 ün olduğu yerde sabit bir şekilde sergilediği bedensel hareketlere Çocuk 4 uyumlu bir çalışma karşılık vermiştir. Fa ve Si tuşlarının çıkartılarak pentatonik sistemin sağlandığı ksilofon üzerinde çocuğun farklı seslerle melodi arayışları görülmüştür. Özellikle annenin kollarını iki yana dalgalı bir şekilde salladığı anlarda Çocuk 4 ün maletleri tuşlar üzerinde sürterek glissando yapması dikkat çekici bulunmuştur. Çocuğun bu hareketini gören annenin dizlerini kırarak aşağı yukarı yaylanmasının çocuğuna glissando çalmaya devam et mesajı vermesi olarak düşünülebilir. Anne 4 ve Çocuk 4 ün performansı genel olarak değerlendirildiğinde ses hareket bütünlüğünün kurulduğu söylenebilir. Anne 4 ün olduğu yerde sabit bir şekilde hareketlerini sergilese de el, kol, diz ve baş hareketleriyle kısa-kesik, ani, dalgalı, uzun ve süregelen dinamikler meydana getirdiği söylenebilir. Anne ve çocuk 4 ün performanslarını gülümseyerek bitirmeleri o anda mutlu olduklarını göstermiştir.



Resim 4.67. Bir dans figürünün katılımcı annedeki çağrışımı

Bir önceki hafta katılmadıkları için evde herhangi bir prova deneyimi olmayan Aile 4 ve 5 in tutum ve performansları AKOHTME içerik ve akışını içselleştirdikleri düşüncesini doğurmuştur. Ev çalışmaların özenli bir şekilde sunulması, Aile 4 ve 5in bir önceki hafta gelmemelerine rağmen çalışmayı yapmaları kabul etmeleri katılımcı ailelerin bu konudaki istek, heves ve sorumluluklarına işaret etmektedir. Anne 2 de uyanan çağrışım(HDV_0384 dk: 05.52) Çocuk 1 in sandalyesinde sergilediği davranış, katılımcıların geride bırakılan sekiz hafta neticesinde dans/hareketi benimseyip kendi estetik çerçevelerinde refleks haline getirdikleri kanısını uyandırmıştır.

Dans/devinim sergileyen annesi için çalan Çocuk 4 e başka bir arkadaşının (Çocuk 1) sandalyede otururken hareketleriyle eşlik etmesi dikkat çekmiştir(HDV_0384 dk: 06.15)



Resim 4.68. Çalgı çalan arkadaşına hareketleriyle eşlik eden çocuk

Tüm katılımcıların ev çalışmalarını sergilemesinden sonra bu haftanın uygulamalarına başlanılmıştır. Geri dönüşüm malzemelerinden basit çalgı üretimi yapılması amacıyla salonun ortasına masalar konulduktan sonra eğitmen masaya kullanılacak materyalleri bırakmıştır. Katılımcılardan üretilecek çalgıların tasarımını o an derste yapmaları beklenmiştir. Tasarımla ilgili fikirlerin o an derste gelişmesi için ip, kova, karton, plastik şişe, bant, tel, balon, tahta çubuk, paket lastiği vb. malzemeleri eğitmen kendisi temin etmiştir. Bütün anne ve çocuklar masanın etrafına yerleşmiş, ortaya bırakılan malzemeleri deneyip inceleyerek beraber fikir üretmeye başlamışlardır.

Eğitmen bu haftanın dersi için geri dönüşüm malzemelerinden yapılmış çalgı örnekleri içeren fotokopiler dağıtmış katılımcılardan incelemelerini istemiştir. Fotokopilerde olan herhangi bir çalgı olabileceği gibi kendi tasarladıkları bir çalgı da yapılabileceğini söylemiştir. Anneler ve çocukların çalgıyı beraber tasarlayabilecekleri gibi ayrı ayrı da yapabilecekleri ifade edilmiştir. Bazı çocukların annelerinden bağımsız kendi çalgılarını yaptıkları görülmüştür. Eğitmen tasarım ve üretimle ilgili yönergeyi açıkladıktan sonra müdahalede bulunmamış, katılımcılardan gelen soru ve talepler doğrultusunda destek vermiştir.



Resim 4.69. Çalışma masasından bir görüntü

Katılımcılar masadaki malzemeleri bir süre inceledikten sonra yapma denemelerine girişmişlerdir. Malzemelerin kullanımı ve paylaşımı konusunda katılımcıların yardımlaşması dikkat çekmiştir. Katılımcıların malzemeleri bir araya getirerek nasıl ses çıkardığını denemeleri, kendilerinin de çıkacak sonucu merak ettiklerini düşündürmüştür. Aynı şekilde anne ve çocuklardan oluşan eşler birbirlerine fikir öneri sunup ses elde etme denemelerini göstermeleri ve diğer eşin de merak ve ilgiyle izledikleri dikkat çekmiştir. Çocuk 2 nin plastik kovadaki gazoz kapaklarını mukavva bir tüpe doldurup salladığı sonra tekrar boşaltıp tüpün açık ağzına balon parçası gerdiği dikkat çekmiştir. Bu esnada annesinin (Anne 2) kendisini dikkatle izlediği görülmüştür. (HDV_0385 dk: 13.05 – 13.30 arası) Deneme yanılma yoluyla yapılan bu girişimler ses elde etmek adına birer keşif çalışması sayılabilir. Anne çocuk arasındaki fikir paylaşımları aralarındaki oyun bağına işaret eden bir olgu olarak ön plana çıkmıştır.



Resim 4.70. Denemelerini annesine gösteren katılımcı çocuk

Masa başındaki katılımcılar gözlemlendiğinde ilk baştaki konuşma ve ses yoğunluğunun yerini daha dingin bir sohbet ortamına bıraktığı dikkati çekmiştir(HDV_0386) İlerleyen vakit içerisinde katılımcıların tasarlayacakları çalgı hakkında fikirlerinin oturduğu ve artık sadece yapmak yönünde çalışmalarına devam ettiği söylenebilir. Tasarlanan çalgılar zaman içerisinde şekillenmeye başladıkça, yapılan çalgı seslerinin ortamda hakim olduğu dikkatleri çekmiştir. Çalgı yapım esnasında en çok tercih edilen malzemenin balon olduğu dikkati çekmiştir. Şişebilme özelliğinden faydalandığı gibi kesilerek bir parçasının başka bir yüzeye gerilerek kullanıldığı görülmüştür. Aşağıdaki görselde şişmiş balonun inerken ağzındaki boru sayesinde farklı bir ses çıkartması, balon parçasının gerilerek vurmali çalgı haline getirilmesi görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların deneme yanılma süreçlerinden sonra yaptıkları işe odaklanabilmeleri konsantrasyon, değişik şekillerde çalgılar tasarlayabilmeleri ise kurgu ve yaratıcılık yönlerini göz önüne sermiştir.



Resim 4.71. Balonun çocuklar tarafından farklı şekillerde kullanımları

Yapımı bitmiş ve artık ses elde etmeye hazır hale gelmiş çalgıları alan çocukların, sık sık birbirlerine yönelerek arkadaşlarının yüzlerine doğru çalgıları çaldıkları görülmüştür (HDV_0387 dk: 05.30 -14.07). Bir şaka mizanseninde gösterilen bir davranış çocuğun kendi yaptığı çalgısı ile gurur duyduğu düşüncesini akla getirmektedir.

Dokuzuncu hafta dersinde yapılacak etkinlikler katılımcılara öncesinden haber verilmemiştir. Anne ve çocuklar kullanılacak materyallerle o an derste karşılaşmışlardır. Dolayısıyla yapacakları çalgıyı, önlerindeki birbirinden farklı ve çeşitli malzemeler arasından seçerek tasarlamışlardır. Katılımcıların deneme yanılma safhaları göz önüne alındığında, bu çalgıyı yapalım değil, hangi çalgıyı yapabiliriz sorusundan hareketle yola çıkarak işbirliği içerisinde tasarımlarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Çocukların çalgı yapım aşamasında yaptıkları denemeler ve elde ettikleri sesi annelerine gösterdikleri görülmüştür. Çocukların “Anne bak...” diye başlayan cümleleriyle çalgılarını annelerine gösterip dinletmeleri, bu davranışı referans ve onay almaya yönelik gösterdiklerini akla getirmiştir (HDV_0387 dk: 4.03 – 4.12 arası).

Çalgı yapımları bittikten sonra şef benim oyununu oynamıştır. Oyuna, müziğe ve sürece çocuğu dahil etme açısından oldukça kullanışlı bir yol olarak “şef olma” oyunu kullanım şekli ve sıklığı açısından AKOHTME sürecinde önemli bir yere sahiptir. Katılımcıların kendi yaptıkları çalgıları nerede, nasıl, hangi yolla, kimlerle çalacağı sorusuna cevap oluşturmak için kullanılan yollardan biri de önceki haftalarda olduğu gibi şeflik oyunu olmuştur. Çocuğun kendi annesi ve arkadaşlarını yönlendiren kişi olması, farklı kazanımlar meydana getirmekle beraber, süreçte dikkat çekici davranışları görünür kılmaktadır. Şeflik oyununda çocukların yöneten kişi olma yönünde gösterdikleri heves ve motivasyon ortaya gelirken yürüme hızları, yüz ifadeleri, bedensel jest ve mimikleri, oyunu devam ettirme süreleri, o esnada gösterdikleri yaratıcılıkları gibi değişkenlerle gözlenebilmektedir. Çocukların birbirinden farklı tutumları, heves ve motivasyonları oyuna dahil olmaları hakkında fikir sağlamıştır. İstekli olma ve yaptıkları işten ne kadar eğleniyor oldukları gözlenebilir davranışlarla anlaşılabilir. “Yapıyor olma” ortak paydasında incelendiğinde merak, eğlenme, öğrenme amaçlı katılanlarla, diğer arkadaşlarından geri kalmamak adına “ben de” duygusu ve dahil olma amaçlı katılanlar ayrılabilir. Her halükarda bu oyun, çocuğun sürece eylemsel olarak dahil olmasında cazip bir seçenek oluşturmaktadır (HDV_0388 dk: 01.33 – 04.15 arası). Bu anlamda oyunu yönlendiren

yöneten ve şekillendiren kişi olarak lider olma arzuları ve bu yönde kullandıkları özgün jest mimikler AKOHTME sürecinde öne çıkan olgular arasında yerini almıştır.



Resim 4.72. Çalgı benim şef benim oyununda çocuklar

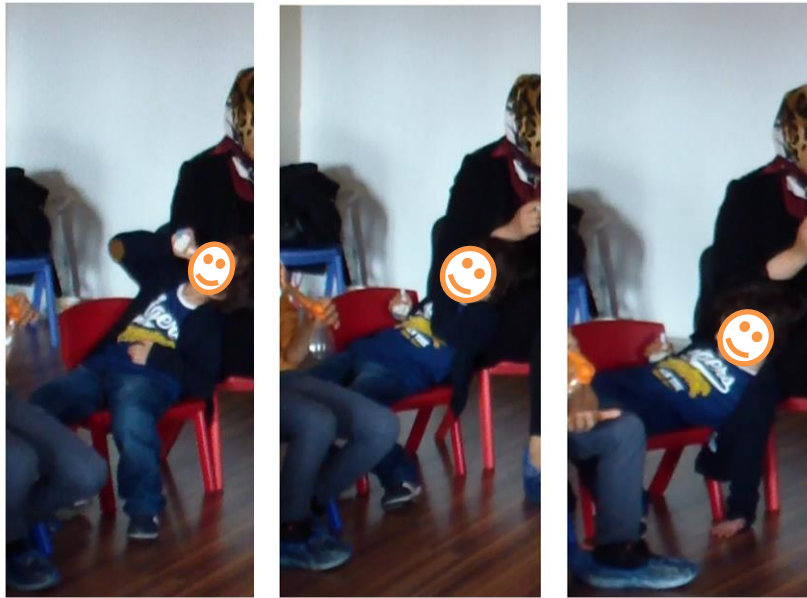
Eğitmen katılımcılarla kendi tasarladıkları çalgıların tınısal özellikleri hakkında konuşmuş, önceki ders konulara atfen piano-forte, ince-kalın, kısa kesik-süreğen ses özellikleri hakkında hatırlatmalarda bulunmuştur (HDV_0388 dk: 04.17 – 05.43 arası). Katılımcıların kendi çalgılarının ses özellikleri hakkında düşünmelerini sağladıktan sonra doğaçlama çemberine geçilmiştir.

Doğaçlama çemberi, katılımcıların kendi tasarladıkları çalgıları spontan karar ve eylemlerle çalma eylemleri üzerine tasarlanmıştır. Bir form, nüans ve dinamik düzeni belirlenmemiş, katılımcılar “çalmayı” ön provasız ve anlık olarak gerçekleştirmişlerdir (HDV_0388 dk:08.25 –12.10 arası). Bu süreçte katılımcıların diğerlerini inceleyerek,

birbirlerini gözeterek çalmaları dikkat çekmiştir. Bu durum, eğitmenin öncesinden yaptığı bir takım hatırlatmalarla açıklanabilir. Doğaçlama çemberinde çalma kriterlerini belirleyici tek şey eğitmenin sorduğu bir takım sorular olmuştur.

Eğitmen, “Tek şef yok, şef herkes”, “Her zaman çalarsak ne olur?”, “Bazen çalıp bazen susarsak ne olur?”, “Bazen hafif, bazen kuvvetli çalarsak ne olur?”, “Çalgıların birbirine cevap verdiğini düşünerek” gibi soru ve hatırlatmalarda bulunmuştur. Bir grubun aynı anda çalma eyleminin toplu monologdan ayrılıp diğerlerini de gözeterek çalmaya dönüşmesi bu soru ve hatırlatmalar neticesinde gerçekleşmiştir. Bu anlamda istenen etkileşimin gerçekleşmesi katılımcıların birlikte çalmaya gösterdikleri sorumluluk ile açıklanabilir.

Doğaçlama çemberinde grubun çalması esnasında Kardeş 2 nin annesinin dizinde bir süre uyuduğu görülmüştür (HDV_0388 dk: 10.40 – 11.20 arası). Belirli bir melodi ve ritmik düzen içinde gerçekleşmeyen bu ses yoğunluğu içerisinde çocuğun kısa süreli de olsa uyuması dikkat çekici bulunmuştur. Benzer bir olayın AKOHTME sürecinde 6. derste yaşandığı akıllara gelmiştir (Bebek 4). Ortamdaki yüksek sesli müziğe rağmen bebek arabasında uyuyan küçük çocuğun durumu ile benzer bir olay 9.hafta dersinde de yaşanmıştır.



Resim 4.73. Annesinin dizinde uyuyan çocuk

Dersin son aşamasında çalgılarla körebe oyunu oynanmıştır. Anne ve çocuktan oluşan eşlerden bir tanesi kendi yaptığı çalgıyı çalarak salonda serbest yürürken diğer eş gözü kapalı şekilde kendi çalgılarının sesini takip ederek yürümüştür. Kendi çalgısını gözü kapalı şekilde

sadece sesinden ayırt edebilmek, o esnada diğer çalgıların sesine rağmen ayırt ettiği sesi duyabilmek, eşi çalgısını çalarak salonda yürürken uzaklaşan sesi takip edebilmek gibi oyunu zorlu kılan koşullar mevcuttur. Eğitimci oyunla ilgili bu yönergeleri açıkladıktan sonra kimin körebe, kimin sesle yönlendirici olacağına anne ve çocukların kendi karar vereceğini belirtmiştir. Salonda bulunan yedi çocuktan altısının ilk etapta çalan kişi olmak istemesi oldukça dikkat çekicidir. Çocuk 4 diğer arkadaşlarının aksine ilk etapta körebe olmayı tercih etmiştir (HDV_0389 dk: 00.00 – 02.30 arası).

Roller dönüşümlü de olsa çocukların bu keyfi ertelemeden ilgili role bir an önce sahip olmak istemesi oyunun ilgi çekici kılan yönlerine bakmamızı gerektirmektedir. Körebenin kurban sayılabildiği, çalan kişinin ise yönlendirici, lider şef konumunda olduğu düşünüldüğünde çocukların yön veren yol gösteren sınırları çizen kişi olmak istediği anlaşılmaktadır. AKOHTME sürecinde anne ve çocukların eş olduğu bu tarz oyunlarda annelerin her zaman özveride bulunan, sabreden, bekleyen, veren taraf olduğu hatırlanacak olursa çocukların talepleriyle annelerin özverilerinin kendi içinde bir denge oluşturduğu söylenebilir.



Resim 4.74. Gözü kapalı şekilde çalgıların sesini takip eden anneler

Çalgılarla körebe oyununda rol değişim gerçekleşmiş, anneler çalgıyı çalan çocuklar ise gözü kapalı sesi takip eden körebe olmuşlardır. Çocukların da bu role çabuk adapte olduğu gözlemlenmiştir.



Resim 4.75. Annelerinin çıkardığı sesi gözü kapalı takip eden çocuklar

Ders bittiğinde katılımcıların kendi aralarında ve bazen eğitimle sohbet etmeleri alışıldık bir durum haline gelmiştir. Çoğu hafta ders materyallerinin toplanması konusunda eğitime yardımcı oldukları görülmüş, bu esnada çocukların kendi aralarında oynamaya devam ettikleri dikkatleri çekmiştir. Aşağıdaki görselde çocukların ders bitiminde ebelemece oynadıkları görülmektedir.



Resim 4.76. Eğitimim sonunda ebelemece oynayan çocuklar

Çocukların oyun oynama konusundaki heves ve motivasyonları AKOHTME sürecinde gözlenebilir pek çok davranış ortaya koymalarına sebep olmaktadır. Aşağıdaki görsellerde katılımcıların yaptığı çeşitli çalgılar görülmektedir.



Resim 4.77. Marakas shaker ve martı sesi çıkaran bardak



Resim 4.78. Çok fonksiyonlu perküsiy çalgı



Resim 4.79. Çok fonksiyonlu perküsv çalgıya diğerk bir örnekk



Resim 4.80. Kastanyetler



Resim 4.81. Üflemeli algılar

Tablo 4.20. Veri Değerlendirme Tablosu 9. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|---|--|
| Anne çocuk ilişkisi duygusal sosyal fiziksel | <p>Çalgı yapımında malzemelerin kullanım ve paylaşımında yardımlaşma. Anne ve çocuklardan fikir paylaşımı (HDV_0385 dk: 13.05 – 13.30 arası)</p> <p>Doğaçlama çemberinde Kardeş 2 nin annesinin dizinde bir süre uyuması (HDV_0388 dk: 10.40 – 11.20 arası).</p> | <p>Yardımlaşma</p> <p>İşbirliği</p> <p>Oyun bağı</p> <p>Huzur ve güven</p> |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | <p>Anne 4 ün hareket eşliği öncesi duruşuna dayanarak Anne 2 nin dans pozu sergilemesi (HDV_0384 dk: 05.52)</p> <p>Ev çalışmaların özenli bir şekilde sunulması, Aile 4 ve 5in bir önceki hafta gelmemelerine rağmen çalışmayı yapmaları kabul etmeleri (HDV_0384)</p> <p>Çocuk 1 in sandalyesinde sergilediği davranış(HDV_0384 dk: 06.15) ve Anne 2nin çağrışımı</p> <p>Katılımcıların deneme yanılma süreçlerinden sonra yaptıkları işe odaklanabilmeleri ve çalgı tasarımları (HDV_0386)</p> <p>Çocukların yapımı bitmiş çalgıları birbirlerine yönelerek yüzlerine doğru çalmaları (HDV_0387 dk: 05.30 -14.07).</p> <p>Çocukların çalgı yapım aşamasında yaptıkları denemelerini annelerine gösterip dinletmeleri (HDV_0387 dk: 4.03 – 4.12 arası).</p> <p>Çocukların kukla şef oyunundaki jest mimik ve hareketleri (HDV_0388 dk: 01.33 – 04.15 arası).</p> <p>Doğaçlama çemberindeki spontane icra (HDV_0388 dk:08.25 –12.10 arası).</p> <p>Çalgılarla körebe oyununda çocukların ilk çalan kişi olmak istemesi (HDV_0389 dk: 00.00 – 02.30 arası).</p> <p>Eğitim sonunda çalgıların toparlanması (HDV_0389)</p> | <p>Çağrışım</p> <p>İstek</p> <p>Heves</p> <p>Sorumluluk</p> <p>Dans/hareketin benimsenmesi</p> <p>Estetik çerçevenin şekillenmesi</p> <p>Kurgu</p> <p>Yaratıcılık</p> <p>Konsantrasyon</p> <p>Şaka</p> <p>Gurur duyma</p> <p>Referans ve onay almaya ihtiyacı</p> <p>Lider olma arzuları</p> <p>Yaratıcılık</p> <p>Birlikte çalmaya gösterdikleri sorumluluk</p> <p>Sorumluluk</p> |

4.1.10. Onuncu hafta AKOHTME ve video analizleri

24 Mart Cumartesi tarihinde saat 11.00 da gerçekleşen 9. hafta eğitimine sadece anne ve çocuklardan oluşan dört aile katılmıştır. Bazı ailelerin araştırmaya dahil olan çocuklarla beraber kardeşleriyle de katılım sağladığı görülmüştür. Araştırmacı eğitim saatinden önce salonda bulunarak eğitim için gerekli hazırlıkları yapmıştır.

Tablo 4.21. Ailelerin derse katılım durumu 10.Hafta

| 10.Hafta | Katılım durumu |
|----------|-----------------|
| Aile 1 | Anne 1, Çocuk 1 |
| Aile 2 | Anne 2, Çocuk 2 |
| Aile 3 | Anne 3, Çocuk 3 |
| Aile 4 | Anne 4, Çocuk 4 |
| Aile 5 | ----- |
| Aile 6 | ----- |
| Aile 7 | ----- |
| Aile 8 | ----- |
| Aile 9 | ----- |
| Aile 10 | ----- |

DERSİN PLANLAMASI

| | |
|-------------------------------|--|
| Süre | 45 dk |
| Konu | Dans ve hareket |
| Hedef | Yaşlarına uygun halk müziklerine annesiyle birlikte koreografi belirler. |
| Kullanılan materyaller | Gitar, akordeon, keman, naylon torba |
| Ders basamakları | Gösterim, birlikte söyleme, uygulama |

Hft.10-Etk.1 - Açılış oyunu

HEDEF: Hazırbulunuşluk çerçevesinde ritmik söyleme ve materyal kullanma

Yöresel kültür içinde ele alınabilecek bir maninin yardımcı materyal yolu ile ritmik seslendirilmesi sağlanmıştır. Katılımcılar ile kendilerine dağıtılan naylon poşetlerden ses elde etme imkanları araştırılmış, anne ve çocukların kendi fikir ve uygulamaları açığa çıkarılmıştır. Elde edilen fikirler doğrultusunda naylon poşetlerle ritmik ostinato yapılırken, tüm anne ve çocukların hali hazırda biliyor olduğu yöresel bir mani toplu olarak söylenmiştir.

Hft.10-Etk.2 - Adımları öğrenelim

HEDEF: 2 ve 4 zamanlı halk müziklerine uygun yürüme ve hareket çalışmaları yapılır.

Eğitmen tarafından gösterip yaptırma yolu ile folklorik dans özelliği taşıyan basit adımlar katılımcılara gösterilmiştir. Dersin sonraki aşamalarında kullanılacak halk ezgilerine hareket eşliği için temel bir fikir oluşturması adına yapılan bu çalışma katılımcı anne ve çocuklar tarafından başarıyla uygulanmıştır. Adımların ileri geri şeklinde seyrettiği figürler müziksiz çalışılmış ritmik sayma yoluyla öğrenilmesi sağlanmıştır.

Hft.10-Etk.3 - Türkümüzü söyleyelim

HEDEF: Söylenecik halk ezgisinde ses ve söz birliğinin sağlanması

Dersin bu kısmında katılımcı çocukların söyleme seviyesine uygun olarak belirlenmiş olan Delilo Türküsü akordeon ve keman eşliğinde çalınmış ve tüm katılımcılarla beraber söylenmiştir. Herhangi bir hareket dans eşliği olmadan sadece söyleme icrasının yapılmasıyla ses ve söz birliği sağlanmıştır.

Hft.10-Etk.4 - Hem oynar hem söylerim

HEDEF: Belirlenmiş halk ezgisinin folklorik adımlar eşliğinde söylenmesi

Dersin ikinci ve üçüncü etkinliklerinin devamı niteliği taşıyan bu aşamada katılımcılar Delilo Türküsünü öğrendikleri folklorik adımlar eşliğinde söylemişlerdir. Tüm anne ve çocuklar akordeon ve keman eşliğinde türküyü söylerken el ele tutuşarak senkronize bir biçimde hareketleri uygulamışlardır.

Hft.10-Etk.5 - Benim koreografim

HEDEF: Katılımcıların halk ezgilerine kendi koreografilerini belirleyebilmesi

Örnek olarak seçilip sözleri ve koreografisi çalışılan Delilo Türküsünden sonra katılımcı ailelerden halk müziği ezgilerine kendi dans koreografisi belirlemeleri istenmiştir. Anne ve çocukların kendi aralarında yapacağı deneme, çalışma fikir alışverişi neticesinde her ailenin kendi folklorik koreografisini oluşturması sağlanmıştır.

10. Hafta AKOHTME Video Analizleri

AKOHTME sürecinin son hafta eğitimine, araştırmanın yürütüldüğü Konya iline ait yöresel bir etkinlikle başlanmıştır. Dersten 2 gün öncesine denk gelen kutsal gün kapsamında Konya’da adet olagelmış “Şivlilik” kutlaması yapılmış, eğitmen katılımcılara şeker, çikolata vb. dağıtmıştır. İdrak edilen kutsal gecenin gündüzünde Konya’lı çocukların mahallerinde kapı kapı dolaşarak şeker toplamasına Şivlilik adı verilmektedir. Bu kapsamda yöresel ve kültürel dağarcık içinde yer alan Şivlilik manisi durumun güncelliğinden de faydalanılarak katılımcılarla beraber müzikli oyun haline getirilmiştir.

Şivlilik Manisi

Yöre: Konya Anonim

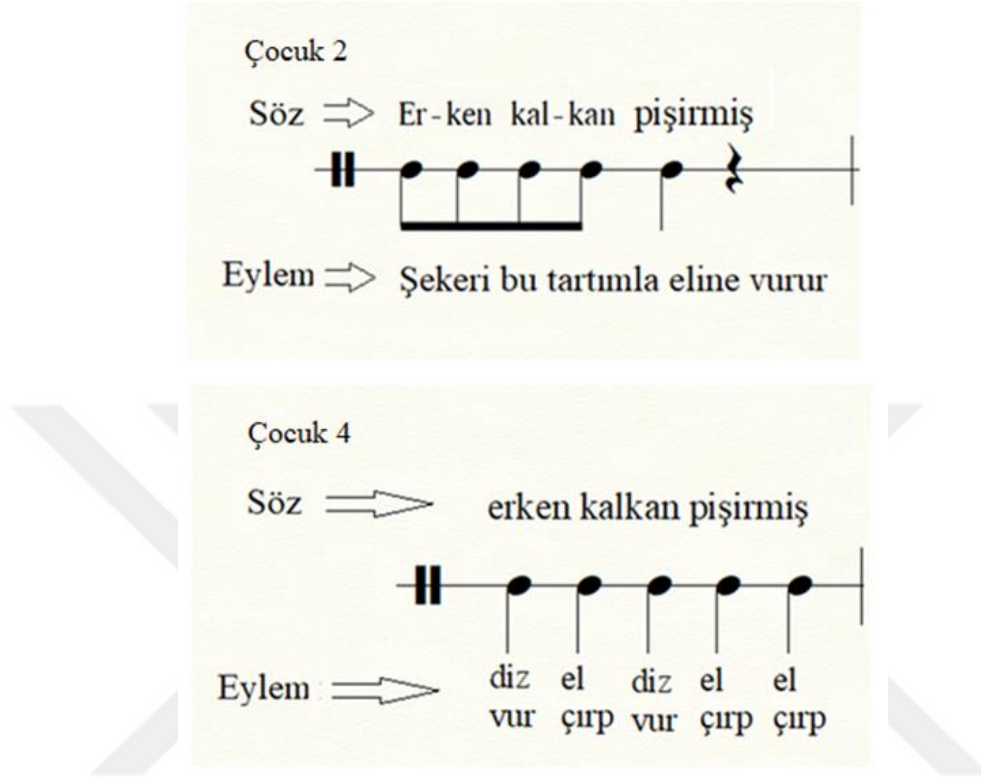
Şiv - li şiv - li şiv - miş Er - ken kal - kan pi - şir - miş

i - ki çö - rek bir bö - rek Bi - ze şiv - li - lik ge - rek.

Şekil 4.32. Yöresel bir mani

Eğitmen katılımcı çocuk ve annelere şeker dağıtmaya başladığında zaten üzerinde çalışılması düşünülen şivlilik manisini çocuklar söylemeye başlamışlardır (HDV_0396 dk: 11.35 – 11.50 arası). Yöre insanın müziksel dağarcığında yer aldığını bilmesine rağmen katılımcıların söyleme yönündeki bu hızlı reaksiyonu eğitmen için sürpriz olmuştur. Bu durum çocukların içinde buldukları keyifli durumlarla ilgili bildikleri mani, tekerleme ve şarkıları söyleme konusunda ki özgür tavırlarını hatırlatması açısından önemlidir. Katılımcıların mutlu yüz ifadeleri de göz önüne alındığında onlar için de memnuniyetle karşıladıkları bir sürprizle karşılaşmış oldukları söylenebilir. Hazırbulunuşluk düzeyinin görülebildiği bu durum kültürel kodlara ait müzikal unsurların AKOHTME sürecinde kullanımı için elveriş sağladığı kanısı oluşturmuştur. Eğitmemin yapıttığı bu sürpriz soncu katılımcılarda memnuniyet ifadeleri belirlemiştir.

Katılımcılar şivlilik manisini söylerken iki çocuğun söyleme esnasındaki ritmik hareketleri dikkat çekmiştir. Aşağıdaki görselde Çocuk 2 ve 4 ün maniye ritmik eşlik şekilleri görülmektedir.



Şekil 4.33. Katılımcıların yöresel maniye beden perküsyonu eşlikleri

Eğitmen şekerleri dağıttıktan sonra ritmik eşlik etmede kullanılmak üzere naylon poşet dağıtmıştır. Şivlilik geleneğinde çocukların şekerleri torbayla toplamalarına atfen naylon torbanın kullanımı önem kazanmaktadır. Naylon torbanın kullanım amacındaki sembolik anlam, yumuşak dokusu ve hışırdayan sesiyle de bir cazibe doğurduğu söylenebilir. Dağıtım esnasında özellikle çocukların ses çıkartarak naylon poşetle oynadıkları görülmüştür.

Eğitmenin poşetten nasıl ses çıkıyor diyerek sormasıyla katılımcılar denemelere girişmiş, salondaki hışırtı seslerinin yoğunluğu artmıştır. Katılımcıların poşetten ses elde etme yöntemleri olarak sallama, buruşturma, vurma, savurma, içine hava üfleme yanındakiyle poşetleri çarpıştırma gibi yollara başvurdukları görülmüştür.



Resim 4.82. Poşetlerden farklı şekilde ses üreten çocuklar

Bu denemelerden sonra şivlilik manisi poşetlerle ritim tutarak grupça söylenmiştir.

Şivli şivli şişirmiş,

Erken kalkan pişirmiş,

İki çörek bir börek,

Bize şivlilik gerek.

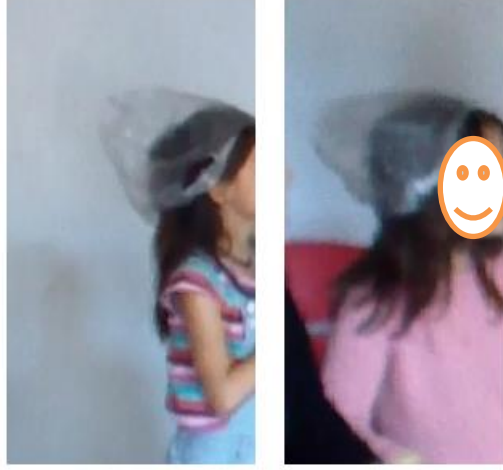
Şivliliiiiik.....

Bu esnada sandalyede çember düzeninde oturarak maniyi söylerken iki çocuğun ayağa kalkıp salonun ortasında poşetleri savurarak dans hareketleri sergilemişlerdir (HDV_0396 dk: 15.00-15.05 arası).



Resim 4.83. Poşetlerle serbest dans eden çocuklar

Gözlenen bu durum çocukların AKOHTME dersleri sırasında kendilerini rahat ve serbest hissettiklerinin bir göstergesi sayılabilir. Bunun yanı sıra materyal olarak kullanılan naylon poşetin çocuklarda yarattığı heyecana da işaret etmektedir. Bu hareketlilik, heyecan ve mutluluk halinin sebepleri düşünüldüğünde; poşetin yapısından kaynaklanan hareket, oyun ve ses imkanları, materyalin bilindik olması ama daha önce bu şekilde kullanılmamış olma ihtimali, etkinliğin grupça yapılıyor olması, diğer kişilere farklılık gösterebilme, salt eğlenme amaçlı, daha önceki AKOHTME derslerinde kullanılmamış dolayısıyla müzik yapmak için yeni bir araç olması akla gelen sebepler olarak sayılabilir (HDV_0397 dk: 00.00-04.00 arası). Bu anlamda materyale ilgi AKOHTME sürecinde dikkate alınması gereken olgular arasında yer almıştır.



Resim 4.84. Poşeti şapka olarak kullanan çocuklar

Scamper düşünme yöntemi serisinde “Değiştirme (Modify)” ve “Başka amaçlarla kullanma (Put to other uses)” aşamalarına uyan bu davranışlar, katılımcıların kültürel dağarcığında bulunan Şivlilik teması çerçevesinde meydana çıkmıştır.

Bildikleri ve kendilerinde var olan bir olguyu (şivlilik ve manisi) yeni durumlarla (poşetin başka amaçlarla kullanımı) uyarlayarak dışa vurdukları fiziksel devinim ve sözü, dans ve ritmik söyleme olarak ele aldığımızda, oyun akışı içinde meydana çıkan müzikten bahsedilebilir.



Resim 4.85. Naylon poşetleri havaya atıp tutan katılımcılar

Sonraki aşamada eğitimci folklorik bir hava içerisinde basit oyun adımları göstermiştir. İlk seferinde uygulamaya yönelik teorik açıklama yapmadan sadece figürü sergilemiştir. Bu esnada Aile 2, dans figürüne sözlü kodlama getirmişlerdir (HDV_0397 dk: 04.33 – 05.00 arası). Bu durum bir dans ve harekete bir anlamlandırma yorum getirebilme olarak açıklanabilir.

Sağ ayakla başlayarak dört adım öne yürü sağ topuğu yere vur, sol topuğu yere vur şeklinde gerçekleşen figür için Anne 2 ve Çocuk 2 aşağıda görülen sayma biçimiyle eşlik etmişlerdir.

“Bir, iki, üç, dört, sağ topuk, sol topuk”

Eğitmenin hareketleriyle eşzamanlı bir şekilde söylenen bu sözler, ritmik söyleme olarak ele alınabilir. Hareket ve söyleme ilişkisine doğrudan bir örnek teşkil eden bu durum, anne ve çocuğun bir oyun içerisinde hareket ve ses bağlantısını kurduklarını göstermektedir.

Aile 2 nin başlattığı bu ritmik söylemeye, diğer katılımcı çocuklar da kısa bir süre sonra dahil olmuş ve sadece çocukların söylediği bir ezgiye dönüşmüştür. Çocuk 3 ve Çocuk 4 ün sandalyelerinde eğitimciyi izlerken ayaklarıyla topuk vuruşlarına dahil oldukları görülmüştür (HDV_0397 dk: 04.33 – 05.19 arası). Yalın bir hareket-ses(söz) eşliği görülen bu etkileşimin spontane bir şekilde birlikte söylemeye dönüşmesi Aile 2nin sağladığı kodlama ile mümkün olmuştur. Ritmik söyleme ile yapılabilecek bu kodlama sayesinde anlamlandırma gerçekleşmiş ve bir oyuna dönüşmüştür.



Resim 4.86. Topuk vuruşlarına katılım. Kısmi devinim

Figürlerin gösterilmesinden sonra eğitmen katılımcılara adımları birlikte deneyeceklerini söylemiştir. Adım figürlerini henüz hangi müzik eşliğinde uygulayacaklarını bilmeyen katılımcı çocukların denemek için ayağa kalkarken ki heyecan ve hevesleri dikkat çekici bulunmuştur.



Resim 4.87. Neşeyle ayağa kalkan katılımcı çocuk

Belirli bir süre sandalyede oturmuş ve sonra sevinçle ayağa kalkmış çocukların hareket etmeye yönelik eğilimleri AKOHTME sürecinde sıkça gözlenen bir durum olmuştur. Bir şeyi yapma, bir yerde veya rolde olma istek ve motivasyonlarının bu yöndeki bir ihtiyaca işaret ettiği akla gelmektedir. Enerjilerinin yaratıcı ve eğlenceli bir süreç içinde değerlendirilmesi, çocukları bir sonraki rol ya da devinim için tekrar hazır hale getirdiği söylenebilir.

Figürlerin katılımcılarla çalışılması esnasında grup adımlarının senkron içerisinde gerçekleştiği görülmüştür. Figürün kolay olması ve eğitmen tarafından yeterli sürede gösterilmesinin uyumu kolaylaştırdığı söylenebilir. Birlikte yapıyor olmanın verdiği olumlu duygu durumu, sonraki aşamanın ne olacağı merakı gibi duygu, düşüncelerin bu uyuma hizmet eden diğer faktörler olduğu düşünülmektedir.

Anne ve çocuk arasında gerçekleşen “birlikte yapma” eyleminin bu oyun özelinde “aynı anda, aynı hareketleri” yapmak olduğunu göz önüne alacak olursak bu eşzamanlı taklidin, tarafları birbirine denk, aynı, benzer ve eş kıldığı söylenebilir. Çocuğun büyüdüğü, ebeveynin ise yaşça küçüldüğü bu zaman dilimi, artık denk olan bireylerin, uyumlu bir şekilde devinsel eylemine sahne olmuştur.



Resim 4.88. Dans adımlarının karşılıklı iki grup halinde uygulanması

Grup olarak müziksiz bir şekilde yeterli tekrar yapıldıktan sonra sıra dans/harekete eşlik edecek parçanın söylenmesine gelmiştir. Eğitmen çalgısını almak üzere diğer köşeye yöneldiği esnada çocukların hareket etmeye devam ettikleri dikkat çekmiştir. Çocuk 1 in annesinin ellerinden tutarak kendisini aşağı doğru salarken Çocuk 3 ün sandalyelerin üzerinde yürüdüğü görülmüştür (HDV_0397 dk: 07.01).

Çocuk 1 ve 3 ün bu davranışları oyunun aralıksız sürmesine yönelik ihtiyaçlarını ve anne-çocuk arasındaki oyun bğını göz önüne sermiştir.



Resim 4.89. Çocukların oluşan kısa zaman dilimlerindeki devinsel oyunları

AKOHTME sürecinde dans/hareket içeren oyun ve etkinliklerin sıklığı ve çocukların istekle katılmalarına rağmen aralarda bu tarz davranışlar sergilemeleri dikkate değer bulunmuştur. Sebebi üzerine düşünüldüğünde çocukların devinim ihtiyaçları, derste hissettikleri rahatlık duygusunun verdiği serbestlik, salonun elverişli yapısı, dikkat çekme isteği, ritmik çalışmaların verdiği heyecan gibi faktörler akla gelmektedir.

Eğitmen çalgısını hazırladıktan sonra dans figürüne eşlik edecek halk ezgisi grupça seslendirilmiştir. Ezgiyi eğitmenin akordeonla çalmaya başlamasının ardından çocukların türküyü söylemeye başladığı görülmüştür (HDV_0397 dk: 08.05 – 08.20 arası).

Delilo

Dam ba - sın - da he - zen var de - li - lo de - li - lo des - ta - ne

Şekil 4.34. Delilo ezgisi

Çocukların bildiği anlaşılın türküde ses ve söz birliğinin sağlanmasından sonra öğrenilmiş adım figürlerinin türkü eşliğinde uygulanmasına geçilmiştir. Katılımcı anne ve

çocukların türküyü beraber söyleyip oynamasından sonra katılımcılardan kendi seçtikleri veya önerilen halk ezgilerine uygun hareket figürleri bulmaları istenmiştir. Anne ve çocukların kendi aralarında verecekleri kararlar doğrultusunda ortak bir ürün çıkarılmasının istendiği bu kısımda çocukların seviyelerine uygun olması açısından Süt içtim dilim yandı, Tren gelir türküleri önerilmiştir. Folklor figürlerinin belirlenip çalışılması için anne ve çocuklar gruplara ayrılmış her aile kendi koreografilerini tasarlamışlardır. Bu esnada anne ve çocukların büyük bir dikkat ve özene fikir alışverişi yaptıkları görülmüştür (HDV_0398 dk: 00.00 – 10.00 arası).

Tasarımların sergileme kısmında el ele tutuşma, kol kola girme, serçe parmaklarla tutuşma, öne arkaya sağa sola yürüme, dizleri bükerek eğilme, birbirlerinin etrafında dönme, el çırpma, parmak şıklatma vb. figürler gözlemlenmiştir. Ses çıkaran ve ses çıkarmayan hareket, bir noktadan diğerine taşıyan hareket ve sabit konumda hareket gibi dinamikleri içeren bu dans tasarımları, anne ve çocukların ortak bir ürünü olarak eğitmenin akordeonla seslendirdiği halk ezgileri eşliğinde sergilenmiştir.

Tablo 4.22. Veri Değerlendirme Tablosu 10. Hafta

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|--|--|--|
| Anne çocuk ilişkisi duygusal sosyal fiziksel | Çocuk 1'in annesinin ellerinden tutarak kendisini aşağı doğru salması (HDV_0397 dk: 07.01). Anne ve çocukların kendi koreografilerini oluşturmadaki fikir alışverişleri (HDV_0398 dk: 00.00 – 10.00 arası). | Oyun bağı |
| Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri | Eğitmen şeker dağıtırken çocukların şivlilik manisini söylemesi (HDV_0396 dk: 11.35 – 11.50 arası). Çocukların naylon poşetleri dans ve oyun materyali olarak kullanmaları (HDV_0396 dk: 15.00-15.05 arası), (HDV_0397 dk: 00.00-04.00 arası). Aile 2, dans figürüne sözlü kodlama getirmesi (HDV_0397 dk: 04.33 – 05.00 arası). Çocuk 1 ve 3'ün ara bir zaman dilimindeki hareket ve oyun davranışları (HDV_0397 dk: 07.01). | Hazırbulunuşluk Kültürel kodlara ait müzikal unsurlar Sürpriz Memnuniyet Materyale ilgi Anlamlandırma Spontane icra Aralıksız oyun ihtiyacı |

Aile katılımlı oyun hareket temelli müzik etkinliklerinin çocuk ve ebeveyn üzerindeki etkilerine ilişkin veri değerlendirmeleri toplu olarak ele alınıp bir arada incelendiğinde ise aşağıda görüldüğü şekilde ifade edilebilir.

Anne çocuk ilişkisi (duygusal sosyal fiziksel);

Anne ve çocuk arasındaki tutum benzerliği, annelerin ebeveyn rolü ve kontrol merkezi olması, oyun ve müziğin ebeveyn için anlamı, anne çocuk arasında devinime olan eğilim farkı, oyunun ebeveyn için anlamı, sevgi, sorumluluk, neşe ve mutluluk duyguları, anne-çocuk arasındaki oyun bağı, oyunda anne kontrolü, sosyal etkileşim, kararlılık, aktif katılım, mutluluk/memnuniyet, anne çocuk oyun bağı, yaratıcılık, annelerin gösterdiği özveri, yardımlaşma, işbirliği, oyun bağı, huzur ve güven, oyun bağı

Katılımcı davranış, tutum ve tepkileri;

Aktif katılım, aile ve bireyler arası sosyal, yapısal farklılıklar, katılıma duyulan heves hazırbulunuşluk, spontane ve beklenmedik neşe ve eğlence, oyunun kapsayıcılığı ve ebeveyn için anlamı, pozitif ayrımcılık, değişen tutumlar (olumlu yönde), çalgıyla oyun, motivasyon ve sorumluluk, çalgı/materyale gösterilen ilgi merak, spontane durumlar, merak, heyecan, sosyal etkileşim, dans ve oynamaya heves, çağrışım, neşe ve mutluluk, kurala uyum çabası, hareket-taklit ilişkisi, oynama ihtiyacı, sorumluluk, kendiliğinden oluşan kural, motivasyon, şarkıya olan ilgi, duygu, düşünce, fikir ve ifadesi, bireysel farklılıklar, memnuniyet, yaratıcılık/üretim/doğaçlama, odaklanabilme, yorum yapabilme, neşe, coşku gurur, keşif / kurgulama /doğaçlama, coşku/ heyecan, heves, birlikte seslendirme, spontane icra, (ritmik) taklit, rol oynama, eski ve yeni bilgiyi sentez yapma, alışkanlıklar, oyunu sürdürmeye yönelik tutum, kendiliğinden gelişen oyun, birlikte oyun, yorum getirebilme, sürpriz, taklit/model alma, devinim ihtiyacı, devinim kalitelerinin duygu ve dikkat durumlarına etkisi, neşe/eğlence ve liderlik, materyale ilgi, kültürel kodlar, istek, dans/hareketin benimsenmesi, yaratıcılık, konsantrasyon, şaka, gurur duyma, estetik çerçevenin şekillenmesi, referans ve onay almaya ihtiyacı, lider olma arzuları, birlikte çalmaya gösterdikleri sorumluluk, kültürel kodlara ait müzikal unsurlar, anlamlandırma, aralıksız oyun ihtiyacı.

4.2. Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

10 hafta süren eğitimler sonunda standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile katılımcı annelerin süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır. Katılımcı anneler farklı temalar altındaki soruları cevaplarken de çocuklarıyla birlikte katılımlarının etkisi üzerine ifadeler belirttikleri için ilgili tema altındaki analize dahil edilmiştir.

Katılımcı anneler “birlikte katılımlarının etkisi hakkında, çocuk üzerindeki etkisi hakkında ve ebeveynin kendi gelişimine etkisi” hakkındaki görüşleri alınırken “müzik dersi” kavramıyla ilgili düşüncelerinde değişiklik olup olmadığı bilgisine ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlamda annelerin ifadelerinden bir kısmına aynen alıntı ile aşağıda yer verilmiştir.

Anne 1:

(Örgün eğitimden bahsederek) “Kazanım olarak ne dersiniz bence hiçbir şey kazanmadı çocuklar toplu olarak koro bahsetmişim ya size. Çocukları orada aşağılamalar filan ne yapar bu müzikten soğutur. Sevdirecek yaparsak bunun en güzel örneği burada verildi (AKOHTME). İsteyince bence okul ortamında da materyal yok şu bu yok diye mazeret uydurmak yerine orada da yapılabilir keyifle verilebilir.”

Anne 2:

(Bu eğitimle beraber) “Genel fikrim olarak işte biz müziği hep çocuk enstrüman çalsın işte müzik tamam orda çalar ama biz orda dinleriz gibi değil. Çocuk mesela doğada yürüyorken şimdi ormana filan gidiyoruz şimdi çocuk iki ağaca vurup ses çıkartıyor sonra şarkı söyleye söyleye gidiyor. Ya da yağmurda böyle rap rap yürümeyi çok sever. Ordaki sesi mesela o sesi duydun mu diyor mesela hani müzik aslında bu.....”

“Biz burada hiç nota konuşmadık aslında mesela bu çok önemliydi.”

“Hayatın tadını aldı çocuklar buradaki gibi 10 haftalık ama ben bunu hani bir yerden kavanoza koyulup da beyne konulacak bir şey değil bu. Bir ders saatinde de yapılabilecek bir şey değil bu. Çocuk geniş bir alanda yaptığı için o rüzgarın sesine anne bak şimdi daha kuvvetli bir rüzgar sesi duydun mu demesi benim için en büyük kazanımdı mesela. Çocuk farklı sesi anladı burada... ses ne? dış ses ne? kalın ses ince ses hep bahsettik ya burada

farklı haftalarda onları hep sonra herhangi bir şeyde kullanabildi. Burada kalmadı yani. O güzeldi.”

“.....bu süreçte farklı sese karşı hassasiyet kazandıklarını düşünüyorum.”

“Ya işte bunu şimdi çocuğu burada böyle algıladı bizim okulda zaten müzik yok. Öğretmen o derslerde matematik yapar tipik ondan sonra şimdi çevrede ortaokulda öğrencisi olan arkadaşlara bakıyorum o derslerde çok önemsenen dersler değil çünkü bir şey yetiştirmeleri gerekiyor. Ama çocuklara bu şekilde sevdirilirse farklı mesela ben hayatımdaki müziği... okuduğum orta okulda biz hiç müzik yapmadık benim hayatımda ki müzik sadece dinlediğim kulaklıktaki ses... benim hayatımda hiç müzik yok çocuklar da hani bilmiyorum herhalde ortaokuldan sonra böyle yaklaşım oluyor ama bu tarz daha interaktif farklı zorunlu tabii tutulmayan bir yapı olursa çocuk her şekilde müziği devam ettirir.”

“Didaktik öğrenme taraftarı bir insan hiçbir zaman olmadım. Hani böyle zil çaldı hadi bugün ne yapıyoruz? bugün do yu öğreniyoruz. Do ne? işte şu.. içini boyayınca şu kadar bu kadar yarım olunca şu kadar değil yani. Bu değil Çocuk yaşayacak öğrenecek.”

“Çocukların beklediği bir beklenti var bir hayal var ama orda (örgün eğitimde) onu bulamadılar çokta böyle umursamadılar yani sonra bittikten sonra a niye müzik yok demediler. Öyle kaldı gitti işte o teorik bilgi meselesini yok etmek gerek.”

Anne 3:

“Dediğim gibi evimiz de sürekli bir şarkı devamlı çalar sık sık yani ona ritim yapma konusunda olsun aklımıza gelmeyen şeylerde hatırlatıcı oluyor şarkı. biz de söylemeye başladık çocuklarla mesela çocuğumla (Çocuk 3) beraber bende şarkı söylemeye başladım filan beraber etkileşim içerisinde oluyoruz öyle olunca şarkı söylediğimiz de beraber söyleyince çocuğum da mutlu oluyor.”

“Tabii ki mesela dediğim gibi biraz önce de şarkı söylerken mesela hani daha bilinçli şurada söyle yapmalıyız şurada söyle bir ritim olmalı mesela yürürken bile ev de bir şey hazırlarken mutfakta o dinlediğim müzikle beraber farkına vardım.....Hayatla farkına vardım karakterlerimizin mesela çocuğumun daha çok farkına vardım daha iyi yani bizim için çok iyi oldu bu eğitim.”

“Okulda verilen müzik dersinin yeterli olmadığı hiç çocuklara fayda sağlamadı normal şarkıları söyleyip geçmek gibi ya da o müzik saatinde başka etkinlikler yapma gibi gerçekten bu müzik dersinde bir müzik özlemi gerçekten onlara yol gösterme.....Buradaki (AKOHTME) eğitim çok farklıydı beraber gördüğümüzden dolayı uygulama alanımızda güzel oluyordu paylaşıyorduk aynı şeyi gördüğümüzden dolayı.”

“Dediğim gibi bütün derslere yayılmasını istiyorum müzik eğitiminin. Sadece müzik olarak kalmasını bütün derslerde de uygulansın istiyorum. Bir arkadaştan duymuştum Fen bilgisi dersinde müzikle işliyormuş. Hoca müzik eşliğinde işleyince dersleri çocuklar hiç unutmuyorlar sınavlarda olsun devamlı hayatlarına katıyorlar paylaşıyorlar. Dediğim gibi bütün derslerde olmasını isterdim.”

Katılımcı ebeveynler örgün eğitimde gördükleri ve AKOHTME sürecinde yaşadıkları deneyimlerden sonra müzik dersi kavramı ile ilgili görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir.

Katılımcı annelerin AKOHTME süreci ile ilgili görüşlerine belirlenen temalar altında aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.23. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| A - Birlikte Katılımlarının Etkisi Hakkındaki Anne 1 Görüşü | |
|---|--|
| <p>Anne 1: “Kursta öğrendiğimiz etkinlikleri ev de de keyifle devam ettirdik”</p> <p>“Hepsini uyguluyoruz hocam hepsinden keyif aldık açıkçası hepsinin farklı bir yanı oldu bizde”</p> <p>“Mesela bir elin nesi var iki elin nesi var onu çok uyguluyoruz ev de ve bize yeğenlerimden eşimin yeğenlerinden bizde kalmaya gelenler oluyor oynadığımız da çok hoşlarına gidiyor. (AKOHTME oyunları) hepsini çok sevdik beğendik”</p> <p>(Süreçle beraber) “Yeni müzikler dinledik”</p> <p>“Dinlediğimiz müziklerdeki gibi hareketler bulduk”</p> <p>“Sizin burada tiyatro tarzı yaptırdığınız gibi tekerlemeler bulduk evde”</p> <p>“Normalde yapmadığımız bir şeydi” (Sürecin evdeki yansımaları hakkında)</p> <p>“Kızım ve yeğenimle hatta bazı iletişimlerimizde evde sorun yaşadığımız da müzikle evde mesela birbirimize ifade ettik o noktada çok etkili olduğunu düşündüm”</p> <p>“...içinden çıkamadığımız anlaşmazlıklarda birbirimize müzikle tekerlemelerle ya da müziği o an ki duruma yorumlayarak anneciğim anneciğim ne yapıyorsun bana söyle gibi yeğenim de (Kuzen 1) aynı şekilde ritim tutarak o anda yaşadığı duyguları ifade etti. Bu güzeldi birbirimizi kırmadan güzel bir şekilde ifade ettik birbirimizi.”</p> <p>“Buraya gelmek bile bizim hayatımız da çok güzel bir yer edindi. Evde de hep beraber yapıyoruz zaten her şeyi. Hep beraberdik diyorsunuz bu da üstüne perçin gibi. Yemeğin üzerine ikram edilen bir tatlı gibi”</p> <p>“Birlikte öğrenmek çok keyifli oldu zaten ben hep ilkokulda da böyle imkan olsa da ben de onla derse girsem diye düşünmüştüm. Maalesef böyle bir imkan yok. Dediğim gibi ben ona bakarak aslında daralan hayal gücümü genişlettim sanki size bakarak çocuklara size bakarak. Elim kolumu öyle rahat bir şekilde hareket ettiremezdim onlara bakarak onları keşfettim kendimde. Benim açımdan güzel oldu bunlar.”</p> <p>“Kaliteli zaman geçirin çocuğunuzla vardır ya onun en güzel örneğini burada yaşadık. Çocuğum ve yeğenimle (Kuzen 1) çok güzel zaman geçirdik çok keyif aldık. Ben bir de onların yaşlarında gibi onlarla aynı durumda gibi hissettim kendimi. Çok güzel oldu o etkileşim. Çok keyif aldım ben. Yani eğlenceli vakit geçirmek yeni şeyler öğrenmek.”</p> <p>“Müzik aleti alıp çalma fikri yeğenimde (Kuzen 1) çok oldu mesela size de birkaç kere dile getirdim. Bizde de oluştu”</p> | <p>Keyif/Memnuniyet</p> <p>Yenilikler/Değişimler</p> <p>Yaratıcılık</p> <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> <p>Anne-çocuk iletişimine etki</p> <p>Farkındalık Kazanımı</p> <p>Farklı bakış açısı Kazanımı</p> |

Tablo 4.23. Devam “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| A - Birlikte Katılımlarının Etkisi Hakkındaki Anne 1 Görüşü | |
|--|--|
| <p>Anne 1: “10 hafta süreyi yeterli bulmadık. Kesinlikle (daha uzun sürmesini) isterdik. doyamadık, isterdik yemek gibi hayatımız da öyle bir yer edindi o çıkınca boşluk olacak gibi şimdiden hissettik”</p> <p>(AKOHTME ye) “En başta gelirken çok rahat geldi ben de yanında olduğum için. Tanımadığı için. Güven duygusu ile geldi annem yanımda onun güveni keyifli geldi. Ben de burada kendimi çok rahat hissettiğim için onunda onlara etkisi oldu birbirimizi o konuda da iyi etkiledik diye düşünüyorum.”</p> <p>“Mesela karşıdakinin fikrine de önem vermeyi hep beraber bir şey yapmayı da keşfettiler o da güzel oldu tek bireysel değil de biz mesela üç kişiydik. Üçümüz de fikirlerimizi söyleyip ortak bir şeyler çıkartmayı bulduk aslında. ...Önce kendileri mesela bulup yapacakları şeyi kafalarında oturtup sonra üçümüz değerlendirdik sonra onu tek bir şeye çevirdik.”</p> | <p>Sürekli istediği</p> <p>Anne çocuk güven bağına katkı</p> <p>İşbirliği Kolektif yaratıcılık</p> |

Tablo 4.24. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| A - Birlikte Katılımlarının Etkisi Hakkındaki Anne 2 Görüşü | |
|---|---|
| <p>Anne 2: “Benim açımdan çocuğumla paylaşımımın daha daha artması daha iyiye gitmesi ve ilişkiyi aidiyeti artırması adına katıldım. Benim için öncelikle bu. Çocukla aynı dili konuşmak.”</p> | İlişki aidiyetine katkı |
| <p>“Burada bizim hissettiğimiz aidiyeti herhalde ya böyle gruptaki diğer çocuklar aileyle başka bir ortamda böyle bir öğrenme ortamımız yok. Aidiyetin arttığına inanıyorum birlikte.”</p> | Anne çocuk iletişim ve ilişkisine katkı |
| <p>“Ben şöyle bir şey düşünüyorum ben diyorum ya mesela anneyle birlikte çocuğun bir şey yapabilmesi ortak bir şey düşünebilmesi diyorum çünkü çocuğun üzerinde söz sahibi olmanız artıyor”</p> | Farkındalık kazanımı |
| <p>“(Bu iletişimin) ben okulda mesela, akademide de olur sosyalde de olur hobide de olur hepsine yayılacağını düşünüyorum.”</p> | Birlikte öğrenme |
| <p>“Çocuk bir şey çalışırsa birlikte bu etkinlikle yapılabilir biz çocukluğumuza döndük aslında burada hep bir arkadaşlarla da konuştuk aslında bizi daha bir orta noktalarda buluşturdu. biraz insan şey oluyor yapmamalıyım garip mi olur falan ama yooo öyle bir şey olmuyor yani hayatın akışına kaptırıyorsun çocukla iletişim daha güçlü oluyor yani”</p> | Bireysel rollerin kabulü |
| <p>“Aynı ortamda bilgiye açız hep farklı bilgiler var burada eve gidince aa böyle de bir şey varmış evet falan diyoruz. Sohbet oluşuyor yani birlikte öğrenmenin keyfini yaşıyoruz.Çocukta burada annemde burada bir şey öğreniyor annemde keşfediyor hani biz farklı değiliz aslında önce onu anladı çocuğum.”</p> | Süreklilik isteği |
| <p>“Veliyi kontrol mekanizması olarak kullanmamalarını isterdim.... Benim görevim öğretmek değil benim görevim çocuğumla hani yoldaşlık yapmak aslında rehberlik yapmak ben öğretmenlik görevini anneye vermemelerini isterdim.”</p> | İşbirliği |
| <p>“Yani şeydir ya matematiği iyi olan iki üç kişi vardır sınıfı yönetir atıyorum müziği iyi olan birisi o çalar diğerleri de ona eşlik eder şarkı söyler hani aktif ve pasif rollerdedir. Burada öyle olmadı yani hıhı burada herkesin bir rolü vardı bu da güzeldi.”</p> | |
| <p>“Kesinlikle 10 hafta süreyi yeterli bulmadık. Keşke imkan olsa...Hani tadını aldıktan sonra bırakması zor olur ya he bir beklersiniz ben onu hissettim. çocukta hala anne şunu yapalım anne bunu yapalım işte ne öğreneceğiz falan diyorsa demek ki eğitim bitmemiştir diye düşünüyorum”</p> | |
| <p>“Demin dedim ya benim de bildiğimi düşündüğü için konuyu benden de fikir alıyor tabi burada iş birliği söz konusu zaten. Ondan sonra ve ben bilirim havasından ziyade birlikte yapalım havası oldu. Burada iş birliği tabi eğitimde birlikte sorumluluk tabi paylaşım e bir çok şey söyleyebiliriz herhalde çocuğum açısından.”</p> | |

Tablo 4.24. Devam “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| A - Birlikte Katılımlarının Etkisi Hakkındaki Anne 2 Görüşü | |
|---|---|
| <p>Anne 2: “Kesinlikle bir de şey biz hani insan hareket eden bir varlık çocuk bile ilk doğduğunda eller kollar hareket ediyor. Biz toplum olarak çok hareketsiz robotik monoton bir şeye dönüştük.. Hani hareket ederek daha kolay öğrendi aslında onlar. Biz de yani insan kendini hareket ederek ifade etti. Yani ben burada monoton hani elim kolum bağlı yapmam ifade etmem zor. Hareket, dans, müzik kendimizi ifade etme alanımızın olduğunu düşünüyorum. Bu da daha kolay oldu ifade etmemiz de diğer türlü şöyle yapalım desek yapamayız yani o. Bir de çocukta olan o hareket bizde de olduğu için yani şey yaptık daha aidiyetimiz oldu bütünsel olarak. Çocuğu da yargılamıyorsunuz mesela. Sınıf ortamında bir hareketi düşün imkansız yani. Hiçbir şey yapmamalı ama burada çocuk özgür. Dans ediyor ve öğrenme bu şekilde daha kolaylaştı.”</p> <p>“... buradaki paylaşımı eve daha taşıdı zaman içerisinde o da güzeldi üstüne koyabileceğim. Kardeş olayını dedim zaten. İlk başta kardeşine (Kardeş 2) karşı bir algı vardı. Sonra o da kayboldu o niye geliyor olayına girmedi mesela bu çocuğum (Çocuk 2) için de bir artıydı ...çocuklar konuşma esnasında okul nasıl geçti güzel bitti hah! Hani böyle bir hani şey burada bir aidiyetle olduğu için farklı bence birlikte olduğumuz için paylaşım daha farklı hani vardı ya hatırlasana (çocuk 2 annesine) yani ya da soru soruluyor mesela hani onların çaldığı müzik neydi onların çaldığı dans müzikleri vardı ya hani iste o falan gibi. Daha fazla konuştuğunu hissettim.”</p> | <p>Hazırbulunuşluğun desteklenmesi</p> <p>Farkındalık kazanımı</p> <p>Aile içi ilişki ve iletişime katkı</p> <p>Müzikal fikirler üretibilme</p> |

Tablo 4.25. “Birlikte Katılımların Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| A - Birlikte Katılımlarının Etkisi Hakkındaki Anne 3 Görüşü | |
|--|---|
| <p>Anne 3: “Burada katıldığımız müzikal etkinlik bize gerçekten yaşam tarzı oldu” “Sizin verdiğiniz etkinlikler sayesinde bir ritim çerçevesinde diyelim. Ev de bir ritim var. Evet ev de bir ritim var” “....işte dediğim gibi içimizde uyuyan çocuk uyanıyor bu yönden de çok faydalı oldu o yüzden tekrar devam etmesini isterim hatta gerçekten yaşamımız boyunca devam etmesini isterim.” “Daha da uzun olmasını isterdik yeterli de bulmadık bütün hayat boyu devam etmesini isteriz elimizden geldiği kadar çocuklarımızın yetiştirme adına gerçekten çok faydalı ve dediğim gibi dersin bitmesini de istemiyorduk keşke devam etse gibi bir saat bize yeterli gelmiyordu yani iki üç saat olsa hatta beş saat bile olsa eğlenerek kalırdık” “Ergenlik dönemlerinde iletişim kurma anlamında çok faydalı olacağını düşünüyorum söyle paylaşarak arkadaş gibi burada oluşan arkadaşlıktan dolayı burada bir nevi çocuğumuzla aramızda arkadaşlık oluşmuş oldu.” “Eskiden sakladığı şeyleri gerçekten bana güvenerek açıyor çok etkili oldu o benim için. Şu son zamanlarda mesela önceden çekinerek annem kızar mı acaba diye düşündüğü şeyleri şimdi rahatlıkla söyleyebiliyor gerçekten güzel bir güven oluştu” “Daha bağlandık gerçekten müzik bizi daha da bağladı. Eskiden bazen tartıştığımız noktalar olurdu onları şimdi müzik yoluyla çözüyoruz.” “Yani bir nevi çocuklarımızla beraber güzel şeyler katıp gençleşmiş gibi olacağız daha genç gibi hale geliyoruz bazı belli kalıpların dışına çıkıp onların hoşuna gitmeyecek ortak bir nokta bulamadığımız konularda ortak nokta bulma konusunda bizlere faydası oluyor.” “Bir yol gösterici bir rehber olarak mesela yani bende de gerçekten faydalandığımı ben de ondan faydalaniyorum mesela”</p> | <p>Yaşam tarzı haline gelmesi Müzikal fikirler üretebilme Farkındalık kazanımı Süreklilik isteği Anne çocuk arasındaki sosyal duygusal bağlara etki</p> |

Birlikte katılımlarının etkisi hakkındaki anne görüşlerinden elde edilen değerlendirme verileri aşağıda görüldüğü şekilde açığa çıkmıştır.

Anne 1:

Keyif/Memnuniyet, Yenilikler/Değişimler, Yaratıcılık, Müzikal fikirler üretebilme, Anne-çocuk iletişimine etki, Farkındalık kazanımı, Farklı bakış açısı kazanımı, Süreklilik isteği, Anne çocuk güven bağına katkı, İşbirliği, Kolektif yaratıcılık

Anne 2:

İlişki aidiyetine katkı, Anne çocuk iletişim ve ilişkisine katkı, Farkındalık kazanımı, Birlikte öğrenme, Bireysel rollerin kabulü, Süreklilik isteği, İşbirliği, Hazırbulunuşluğun desteklenmesi, Farkındalık kazanımı, Aile içi ilişki ve iletişime katkı, Müzikal fikirler üretibilme

Anne 3:

Yaşam tarzı haline gelmesi, Müzikal fikirler üretebilme, Farkındalık kazanımı, Süreklilik isteği, Anne çocuk arasındaki sosyal duygusal bağlara etki

Tablo 4.26. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| B - Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne 1 Görüşü | |
|--|---|
| <p>Anne 1: “Çocuğuma (çocuk1) davranış olarak değil de ruhsal olarak duygusal olarak çok güzel etkisi olduğunu düşündüm. Tam ihtiyacımıza denk gelen bir şey oldu açıkçası o yüzden çok iyi oldu. İyi oldu”</p> <p>“Mesela burada da ev ödevi verince ev ödevine bakışı da değişti aslında bu çok keyifli de olabilir aslında sizin verdiklerinizi keyifle yaptılar. Bu böyle de olabilir onu da gördüler. Hep birlikte gördük aslında. O da çok güzel oldu.”</p> <p>“Bunu çok yapıyorlar hocam. Herkese söylüyorlar. Eve gidince çocuğum babasına gösteriyor. Arkadaşlarıyla kuzeniyle büyüklerle büyüklere de bunu rahatlıkla açması da güzel aslında.”</p> <p>“Şimdi çocuğumda (Çocuk 1) fark ettiğim yeğenim de (Kuzen 1) öyle sizin bize verdiğiniz ödevleri biz eve gidip çalışmaya başlayınca ben daha düşünmeye başlamadan onlar bir kaç seçenekle geliyorlardı bana. Yani ona çok şaşırdım ben öyle bir özelliğini yeni keşfettim.....İkisi içinde çok güzeldi hayatın her alanında problem çözmede hayatta her zaman kullanacakları bir şey oldu kazanım oldu ikisi için de.”</p> | <p>Duygusal sağlığa katkı</p> <p>Görev ve sorumluluk bilinci</p> <p>Müzikal paylaşımlara etki</p> <p>Yaratıcılık</p> <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> <p>Hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi</p> <p>İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç</p> |

Tablo 4.27. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| B - Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne 2 Görüşü | |
|---|---|
| <p>Anne 2: “Müzik kızımın (Çocuk 2) açısından hayatın içinde hep var. Ama orda (piyano kursu) zorunlu bir eğitim aldığı için bunu öğreneceksin bunu çalacaksın şeklinde o çocuk bir müddet sonra sıkıldı orda mesela”</p> <p>“Müziğe çok fazla istekliyken belki farklı temelde burada ki gibi bir eğitim verilmediği için orda bir ters tepmişti. Böyle daha sıkıntılı geçmişti ben bununla onu aştığımızı düşündüm”</p> <p>“Çünkü daha fazla bir isteği uyandı yani piyanoyu ortaya çıkarttı mesela piyano hani evin bir en baş köşesine yerleşti. bu çocuğum açısından benim açımdan da çok güzeldi”</p> <p>“Aynen buradaki eğitimle hani piyanoyu tekrar tozlu raftan çıkartıp bir yere yerleştirmek çok güzel bir şey. Çocuğun içindeki demek ki körelmiş şeyi tekrar açığa çıkardı. Bu müzik açısından da çok güzel”</p> <p>“Doğa yürüyüşleri yapıyoruz, bunlar da duyarlılık kazanma adına bir rüzgarın sesini duyunca aaa bak bu ince ses çocuk böyle bir duyarlılık kazandı”</p> <p>“Daha fazla müziği daha fazla sadece bir çalgı aleti çalmak dans etmek vs değerlendirmenin dışında ben hayattaki ritim tadını aldığımı düşünüyorum”</p> <p>“Bence bu eğitimin en cezbedici noktası çocuğun bu konuda duyarlılık kazanmış olmasıdır. Bu da çok güzel bir şey hiçbir şeyle satın alınamaz yani yapılamaz”</p> <p>“Hani böyle yürüyüş yapıyorlar elinde bir tane kalem var hani bununla çok güzel bir deneyimleme yapabiliyor. Buradakini yayıyor aslında hayata. E hani gidip bir müzik yerine bir alet almak isteği yerine evdeki bir şeylerle ya da sadece kendi vücuduyla, hani vücuduna da aslında hakim olmuş oluyor yani. Burada biz hep el ayak her şeyle bir şeyler yaptık elimizde hiç materyal olmasa bile. Aslında bu farkındalığı kazandırdı.”</p> <p>(AKOHTME) “Yani farklı bir bakış açısı kazandırdı”</p> <p>“2 kardeş katıldık. iki kardeş açısından da onların arasındaki iletişim açısından da bence iyi oldu. Çünkü aynı konuda birleştiler. Hani sen yapamazsın senin yaşın uygun değil gibi bir anlayışla olmadığı için burada aa abla bende yapabilirim vb.”</p> <p>“Küçük çocuğum (Kardeş2) diyor ki o da yönetiyor sen birinci kıtayı oku. Ama şu şu dansları yapacaksın sonra bir koreografi oluşturuyorlar kendilerine günlük yaşantının günde günde birkaç kere bunları yaptılar.Hala da devam ediyor bence bu hayatları boyunca da devam eder. Çok keyif alıyorlar.”</p> <p>“Didaktik bir şey olmadığı için bence. Hani yapacaksın yapmak zorundasın algılanmadığı için herhâlde bu böyle. Siz eğer bunu ona verseydiniz çocuklar biz bunu öğreneceğiz yapacak bir şey yok bu ödevi de yapın tamam bence çocuk bunu evde uygulamaz. Tadını almazdı yayıldığı için bence eğlenerek öğrenme diyoruz ya yaşadığı bence”</p> | <p>Pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık</p> <p>Müzikal yaşantıya değer verme</p> <p>Müzikal farkındalık duyarlılık</p> <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> <p>Yeni bir bakış açısı</p> <p>Kardeş ilişkilerine etki</p> <p>Görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme</p> |

Tablo 4.27. Devam “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| B - Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında 2 Anne Görüşü | |
|--|--|
| <p>Anne 2: “...grup olarak çalıştık bir bekleme öğrendiler aslında”, “... Çocuk kabul gördüğü için de burada cesaretlendi.”</p> <p>“Hatta küçük çocuğum bile (Kardeş 2) ilk başta çok çekinik sonra ben de istiyorum filan demeye başladı. Çünkü çocuk kabul görüyor yaptığıyla, yadırganmıyor. Pedagojik olarak ortam çok müsait. Ben o konuda da böyle bir farklılık olduğunu düşünüyorum çünkü kabul gördü, birey olarak kendisinin kabul gördüğünü düşündüğü için de burada var olduğunu hissetti ve aidiyeti devam etti, çocuk burada hani kendi gelmek istiyor mesela.”</p> <p>“Bir de burada hani kararlılık da vardı hani sonuçta geliyoruz güzel bir ortam bir ritim şey de var aslında bir grup işbirliği var.”</p> <p>“ ...gelmemiz gerekiyor bir saati var bir sistem var saat var bir saat bittiği zaman mutsuz oluyorlar ama bitti yani....hayatın kuralları var. Disiplini de sahip olabildikleri için burada beklemesi gerekiyor. Mesela onu (çalgı) çalmak istiyor ama onun değil arkadaşı için verilmiş mesela dönüşümlü sırasını bekleyecek aslında bunlar hep disiplin aslında akademik olarak da bir disiplin.”</p> <p>“Dediğim gibi keşke daha önce böyle bir eğitim alsaydık ta piyano da da şey olsaydı. Ama çocuk bu eğitim hani alıp da çöpe atılacak bir şey değil. Çocuğun zihninde ruhunda işlendi. Bu da daha sonraki yaşamında bence çok büyük yer edecek hatırlayacak yani zaten bir hafıza var ve hepsini duyuşsal olarak en azından hatırlıyor. Bunun iyi bir şey olduğunu hissediyorum ben.”</p> <p>“Okulda olmadıklarından daha rahattılar burada. ilk başlarda ki tedirginlikleri hemen geçti. Dediğim gibi o gurup aidiyetini o gurup arkadaşlarından o sabrı öğrendiğini düşünüyorum.”</p> <p>“Yani burada ikisi birbirinden farklı kısıtlı bir alanda bir şey üretmenin keyfi var evde de burada birçok arkadaştan bir sürü bir şey görüyor onları onlarla kendi kafasında bir şey düşünüp evde daha fazla geniş zaman da düşünme olanağı sağlıyor. orda daha farklı bir şeyler yapıyorlar. (Evde) şurada bu var deyip ona göre daha farklı şeyler ürettiği oldukları oldu. mesela kitapta bilmece gördü ya da Hacivat karagöz hemen onu mesela çevirebildi. mesela evde ondan sonra lastik mesela kırtasiyeye gittik lastik aldı eve gittiğimizde lastikle bir şeyler yapıp bir ses tınısı filan daha geniş zaman da daha farklı şeyler üretebiliyor çocuklar.”</p> | <p>Bireysel rollerin kabulü</p> <p>İşbirliği</p> <p>Kararlılık</p> <p>İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç</p> <p>Sabır kazanımı</p> <p>Yaratıcılık</p> <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> |

Tablo 4.27. Devam “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2. Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| B - Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne 2 Görüşü | |
|--|--------------------------------------|
| <p>Anne 2: “Çocuklar annemle de geliyoruz hani annemle gidiyoruz birlikte bir şey yapıyoruz başka çocuklara anlatırken fark ediyoruz. biz bunu biz müzik yapıyoruz hani biz şunu yapıyoruz.Mesela işte takı yapıyoruz mesela biz birlikte yapıyoruz..... ...çocuk ayrı bir dünyasına çekilmiyor orada zaten çekileceği başka alanlar oluyor yani kitap okuyor falan kendi çapında ama burada daha birlikte bir yaşam var çocuk bunu hissediyor bence hadi aaa müziğe gidiyoruz annemle gidiyoruz biliyor musun diyor mesela biz işte annemle gidiyoruz müziğe orda bir şey var ya mesela anne dans etmez yada işte sadece düğünlerde oynanır falan gibi..öyle bir algı yok çocuk bir şey çalıyorsa birlikte bu etkinlikle yapılabiliriz biz çocukluğumuza döndük”</p> | Anne çocuk oyun bağının şekillenmesi |
| <p>“Akrabalarla bir araya geldiğimizde orası çok kalabalık. Herkese yaymışlardır buradaki birçok şeyi zaten. Okuldan sonra ofise geliyorlar bizim ofis personeli de bunların içinde. Müzik aleti yapıp aşağı iniyorlar çalıyorlar filan. Yani dediğim gibi bireysel değil daha birlikte çalışıyor çocuklar. Biz de şey var mesela yabancı uyruklu iki tane arkadaş var. Onlara gidip bir şeyler anlatıyorlar mesela. Bu da güzel müzik çalıyorlar bu hangi ses diyor mesela o ne diyor filan diyor. Ondan sonra tabi bu anlamıyor şey yapıyorlar kendilerince.”</p> | Müzikal paylaşımlara etki |
| <p>“Grup içinde fikirlerini yani şöyle ilk başta çok çekingen gibi duruyordu sonra hani o cesaretlenme kabul görmeyle ben de yapabilirim(duygusu) sonra gelişti. Çocuğum (Çocuk 2) daha çekinik duruyordu. Bildiğini ifade etmek olarak yapmıyordu onu diğeri yapsın filan gibi durduğunu hissettim ama daha sonra şey oldu ben de de yapabilirim öğretmenim diyebildi.”</p> | Cesaret duygusu gelişimi |

Tablo 4.28. “Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| B - Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında Anne 3 Görüşü | |
|---|---|
| <p>Anne 3: “ Aynı zaman da yeni müzikler dinlemeye başladık. Çocuğum bu sıralar yabancı müziğe de ilgi duyuyor”</p> <p>“Büyük kızım anaokulu öğretmeni arada bir biz paylaşım yapıyorduk. Burada aldığımız eğitimle alakalı.böyle böyle yaptık hatta ben bazen yaptığımız etkinlikler ile ilgili görüntülü konuşuyorduk anlatıyorduk. Dediğim gibi işte kızım da (Çocuk 3) beraber ortak olarak fikir veriyordu. Kızım okul öncesi öğretmenliğinde çocuklara da uyguluyordu orada. Ona fikir veriyorduk. Kızım (Çocuk 3) ablasına da şarkı söylüyor orda da hatta eniştesinin de çok ilgisi var yani damadımızın da çok ilgisi var kendisi de gitar filan çalıyor. Oraya da bir ilham veriyor. Eniştesi mesela çocuğumun bestesini daha doğrusu yazdığı şiiri bestelemiştir o da orada.” (Başka bir şehirde yaşayan eniştesi)</p> <p>“Bunu öğrendik diyerekten tekrar ediyor burada öğrendiği müzik işte kutuları olsun evde yaptığı müzik aleti olsun devamlı elinde mesela bir şey söylerken onu gösteriyor elinde onlara da bunu öğrendik filan diyor müzik kursunda bunu öğrendik diyerek gösteriyor yani. Babası ablasına falan.”</p> <p>“Çocuğum içinde iyi müzik çalmasının burada bir alt yapı oluşuyor burada onun da mesela ritim yaparken bir şey söyleyeceği zaman çorap kanepenin altında altında altında ritimli bir şekilde bize söylüyor. Çorabı arıyor mesela kızım nerde filan sorduğumuz da kitap neredeyse mesela kitap masanın üstünde üstünde üstünde gibi onun ritimli bir şekilde yönlendiriyor mesela şu nerede kızım dediğimde o şekilde cevap veriyor. O an gelişen bir şey.”</p> <p>“Daha bir sabırlı hale geldi daha bir özgüvenli hale geldi. Çok hırçınken mesela bazen söylediği şeyleri ifade ederken daha hırçın söylerken daha sakin hale getirdi. Kendisine getirdi artık özgüveni arttı sosyal iletişimi gelişti arkadaşları ile birlikte. Daha önce daha içine kapanıktı devamlı benim yanımda duran hep yanımda beni isteyen mesela arkadaşları ile beraber olabiliyor ben yanında olmadan olabiliyor.”</p> <p>“Motive olması açısından burası (eve göre) daha iyi oldu hani gerekli materyaller farklı farklı bildiği bilmediği şeyler var onları görmüş oldu algısını daha da arttıracak ortam var arkadaşları da burasının (AKOHTME salonu) daha etkili olduğunu düşünüyorummateryallerin olması arkadaşları ile birlikte olması etkileşim içinde olması evde yalnızca benle ya da birkaç kişiyle olur ama burada kalabalık ortam oluyor. Daha çok motive oluyor o şekilde.”</p> <p>“Evet oldu biraz önce de dediğim gibi gerçekten annemle birlikte bir etkinliğe katılıyorum demesi nasıl desem size farklı bir yaklaşım oldu yani etrafına filan söylerken annemle birlikte müzik kursuna gidiyoruz filan. Hani ikimizin arasında daha güzel bir bağ oluştu keşke bütün derslerde uygulansa.”</p> <p>“Dediğim gibi özgüveni çok arttı. Özgüveni oldukça arttı kendinden daha bağımsız hale geldi eskiden daha içine kapanıktı. Kişiliği konusunda da olsun konuşma konusunda da olsun güzel yansımaları oluştu yani. Bazen söyleyemediği şeyleri şimdi söyleyince çocuğum (Çocuk 3) bunu söyleyebiliyormuş bana da o şekilde yansıdı onda bunu yapabilecek güç varmış.”</p> | <p>Müzik beğeni kültüründe değişimler</p> <p>Müzikal paylaşımlara etki</p> <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> <p>Sabır kazanımı</p> <p>Sosyal ortam ve materyallerin motivasyona etkisi</p> <p>Anne çocuk oyun bağının şekillenmesi</p> <p>Özgüven gelişimi</p> |

Çocuk Üzerindeki Etkisi Hakkında anne görüşlerinden elde edilen değerlendirme verileri aşağıda görüldüğü şekilde açığa çıkmıştır.

Anne 1:

Duygusal sağlığa katkı, Görev ve sorumluluk bilinci, Müzikal paylaşımlara etki, Yaratıcılık, Müzikal fikirler üretebilme, Hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi, İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç

Anne 2:

Pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık, Müzikal yaşantıya değer verme, Müzikal farkındalık duyarlılık, Müzikal fikirler üretebilme, Yeni bir bakış açısı, Kardeş ilişkilerine etki, Görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme, Bireysel rollerin kabulü, İşbirliği, Kararlılık, İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç, Sabır kazanımı, Yaratıcılık, Müzikal fikirler üretebilme, Anne çocuk oyun bağının şekillenmesi, Müzikal paylaşımlara etki, Cesaret duygusu gelişimi

Anne 3:

Müzik beğeni kültüründe değişimler, Müzikal paylaşımlara etki, Müzikal fikirler üretebilme, Sabır kazanımı, Sosyal ortam ve materyallerin motivasyona etkisi, Anne çocuk oyun bağının şekillenmesi, Özgüven gelişimi

Tablo 4.29. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 1 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| C - Ebeveynin Kendi gelişimine etkisi hakkındaki Anne 1 görüşleri | |
|---|--|
| <p>Anne 1: “Çocuklar evde de burada da keyifle yaptılar. Yo ikisinde de gayet rahat oldukları için iyi yaptılar burada sıkıntı ben kendime sanki kısıtladığımı düşünüyorum buraya da not almıştım. Bu yetişme tarzından dolayı mıdır? Bilmiyorum onları da düşündüm açıkçası. Burası bana kendimi çok rahat hissettirdi ama onla alakalı bir şey değil de kendimle alakalı. Mesela otururken yaptıklarımız da değil de ayakta yaptıklarımız da kendimi kısıtladığımı düşündüm açıkçası. Çocuklar da öyle bir şey yoktu o ben de vardı. Hareketi biraz öyle olduğunu düşündüm. Bir kadın için onu yapmak yanlış düşüncesi gibi sanki. Onları yapmama engelledi biraz gibi. “</p> <p>“Mesela ben müzik dinlemeyi, şarkı söylemeyi, türkü söylemeyi çok severim ama dediğim gibi. Herhalde çocukluktan kalma. Babam bu konuda çok şey değildi bize sanki ben onları yapınca yanlış yapıyormuşum hata yapıyormuşum Günah işliyormuşum gibi bir his vardı ama öyle olmadığını gördüm şarkıları daha rahat söylüyorum en azından vicdan azabı çekmeden söylüyorum. Bir de o his şey artık suçluluk duygusu hissetmiyorum şarkı dinlerken şarkı söylemeyi çok severdim aslında. Keyifle söyleriz şarkıyı da çocukluktan kalan bir suçluluk duygusu hissi vardı. İçimde bir yer edinmiş. Şimdi kurtuldum bundan.”</p> <p>“Müziğin sadece şarkı olmadığını da gördüm aslında kolumuzu vücudumuzu hareket ettirmek olduğunu da gördüm. Elimizi, vücudumuzu dalgalandırmak bir parmağımızı hareket ettirmek bile müziğin içinde olan ritim olan şeyler bunları fark ettim. Önceden bilmediğimiz şeylerdi bunlar.”</p> <p>“Çok güzeldi katılmak gerçekten hayatımızda nadir yakalayabileceğimiz bir şanstı belki. Sanki hayal gücüm daralmıştı ve burada çocuklarla birlikte ve sizle beraber genişletmiş oldum. Eli bile bir müzikle hareket ettirmenin keyfini yaşadım onu da keşfetmiş oldum çok güzeldi. Bir de bana en büyük katkısı anı yaşamak oldu buraya gelince anı yaşadığımı hissettim o nokta da çok zorlanıyordum mesela hayatta anı yaşamak çok iyi oldu.”</p> <p>“Eşimle de katılmak isterdim ama o bu konu da çok şey değil katılmazdı. İkimizin katılmasını da tek katılmayı da isterdim. Burada aslında bana kattığı anı yaşadım burada onun dışında zorluk çekiyordum ben buraya gelince odaklanabildim her şeyi bırakıp o ana odaklanabildim.”</p> <p>“Tekerlemeler tekerlemeleri hayatımızda çok kullanmadığımızı aslında gördüm. Bundan sonra daha çok kullanırız inşallah”</p> | <p>Değer yargılarında değişim</p> <p>Müzikal bilinç ve farkındalık kazanma</p> |

Tablo 4.30. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 2 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| C - Ebeveynin Kendi gelişimine etkisi hakkındaki Anne 2 görüşleri | |
|--|--|
| <p>Anne 2: “Onu duyup bilmeceyi ona uyarlayıp mesela haydi...(hayde gidelum kastediliyor) o müziği alıp bilmeceyi ona uyarlıyor. Elleriyle ritim tutuyor farklı bir senkronizasyon yapıp birlikte yaptılar. (iki kardeş)”</p> <p>“Hani biz hep böyle kitaplarda böyle olmalı şöyle olmalı diye eğitim hayatında hiç görmedik mesela ben ilk defa burada gördüm, çünkü çocuk bunu yapmalı işte şunu yapmalı değil yani aa hani ya böyle de olabilir yani eğlendik mi yapabildin mi mutlaka bir farkındalığı vardır diye düşünüyorum çok önemli bir şey”</p> <p>“Bana göre faydası benim açımdan hani sadece “müzik yeteneğim yok ben bir şeyi çalamam”ı hani aştık herhalde burada. Müziğin sadece öyle olmadığını anladık. Onu keşfettik. Ve başka zamanlarda birlikte başka şeyler öğrenebiliriz.”</p> <p>(Bu tarz eğitimler)” İnsanın özüne dönmesi aslında tedavi gibi yani terapi gibi birine bir şey anlatmaktan ziyade yani o amaçlı bütün ritimsel eğitimlere katılıyorum herhalde keyifle. Daha önce de keyif almıştım. Terapi gibi. Bir sürü şey yapılabilir ama insanın özünü bulması doğal olması.... müziğin de. Çünkü müzikte benle alakalı bir dal değil yani hani başka şeyler olmalı ama ben de çocuklar doğduktan sonra o tarz eğitimlere daha fazla ağırlık verdim. Bu da farklı bir bakış açısı benim açımdan. O yüzden bunlar bana güzel şeyler farklı şeyler kazandırıyor. Yoksa ben robot olurum. Gerçekten ciddiğim.”</p> <p>“Kendimle ilgili fark ettiğim bir şey ben işte en başta dediğim gibi aa tamam hadi tamam müzik bizim açımızdan da öyleydi müzik enstrüman çalmaktı. Hani o algımdan bunun yanlış olduğunu düşündüm çünkü burada müzik hayat aslında. Ritim yaşamın kendisi.”</p> <p>“Çocuğa hadi bunu öğrenelim demememiz gerektiğini anladım burada. Aldığımız kararlardan bir tanesi didaktik olarak oğlumda (Kardeş 2) için hadi gel enstrüman öğrenmek güzel bir şeydir.... Küçük çocuğumda (Kardeş 2) aynı hatayı yapmam. Benim açımdan iyi bir karar oldu. Çocuk keşfedip belirli bir eğitim alıp, atıyorum buradaki gibi bir durumu alıp kendisi yönelmeli. Eğitim aslında çalmak değil.”</p> <p>“Çocuk durduğu yerde de hadi gel ben piyano çalayım dememiştir mutlaka benim vesilemlerle olmuştur çok hatırlamıyorum ama o zaman da ... Kızım (Çocuk 2) mesela nota çok iyi biliyordu oradaki notayı iyi çalıyordu. Hani ne oldu ama devamı olmadı. Bu benim açımdan iyi oldu güzel bir karar oldu.”</p> | <p>Müzikal fikirler üretebilme</p> <p>Pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık</p> |

Tablo 4.31. “Ebeveynin Kendi Gelişimine Etkisi Hakkındaki Anne Görüşü” teması üzerine Anne 3 Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu

| C - Ebeveynin Kendi gelişimine etkisi hakkındaki Anne 3 görüşleri | |
|---|---|
| <p>Anne 3: “Hareketli olmak çok iyi aslında hani devamlı sınıfı içerisinde hep hareketli olmak bazen dinlenmek bu aslında şöyle baktığımızda etrafımıza bu hayat dünyada ki olaylar olsun yaşantılar olsun hepsiyle aslında doğru orantılı gibi mesela bazen hızlı yaşıyoruz bazen sevinçlerimiz üzüntülerimiz oluyor farklı duygulara sahip oluyoruz mesela orada onu yaşamış gibi olduk aynı zamanda bu ortam da hem bazen hem dingin hem bazen hareketli dediğim gibi yaşam gibi oldu.”</p> <p>“Tabii ki yani katılım açısından çok iyi oldu mesela yani içimizden geldiği gibi sanki bir oyun oynuyormuşuz gibi ama o oyunda da kazandığımız şeyleri unutmadık farklı bir şekilde yansıtmaları oldu. Güzel bir şekilde motive biraz önce de dediğim gibi ders çalışma konusunda mesela şimdi ders çalışıyorum mesela ama ders çalışma konusunda da bile motive etti beni hareketler mesela hani bir şeyi çalışırken o hareketi zihnime sokabiliyorsam zihnime girmesini istiyorsam burada gördüğüm etkinlikler mesela faydası oldu hafızamı geliştirme konusunda.”</p> <p>“Motive oldum çok her işimi yaparken bir işi yaparken mesela daha iyi yapma konusunda sadece işle meşgul olmayı ve sadece o işi daha iyi yapmayı kendimde prensip hale getirmeye çalıştım. Hani yoğunlaşarak yapma. Yoğunlaşarak işi yapmayı söylüyorsunuz. Evet yaptığım işi tam yapma adına iyi oldu.”</p> <p>“Yani daha iyi bir insan olma adına etrafa daha faydalı olma adına bildiklerimi paylaşma anlamında bunlar daha önce de oluyordu ama daha fazla geliştirdi paylaşma sadece yakınlarım değil de mesela arkadaşlarımla diğer okuldaki çocukların velileri olsun daha paylaşma yönelik kendimizden kabuğumuzdan açılma gibi bir etkisi oldu.”</p> <p>“Evet buraya gelme konusunda ben sıkıntı ya da bir engel olduğunda onu aşım gelme konusunda bir gerçekten hem çocuğum hem kendi açımdan faydalı olacağını düşündüğüm eğitim olduğundan dolayı o engelleri aşarak gelme konusunda motive etti beni. Devamlılık yani böyle her hâlükârda aşırı derecede bir sıkıntı olmadığı müddetçe gelmem beni kendim açısından da iyi yaptı.”</p> <p>“Evet çünkü faydasını biliyordum görüyordum daha da iyi olacağına inanıyordum bu eğitimden eksik kalmak istemedim eksik kalırsam da bir hafta bile bizim için eksikliği mesela sadece bir kere mi gelemedim tam bilemiyorum ama onda da babası geldi. Çocuğumun (Çocuk 3) hep devamlı katılması için.”</p> <p>“Gerçekten hani dediğim gibi çocukluğumuzda eksik kalmış tarafların tamamlanması açısından bizim için bir fırsattı bu eğitim. Sadece çocuklarımızın için değil de bizim için de bizler de çok faydalandık benim de eskiden çok rahat paylaşmadığım şeyleri ya da farkında olmadığım bazı yanlarımı tamamladı bu ortam. Mesela içimde olup da onu belki sonradan fark ettiğim şeyleri daha çok kitap okumak gibi olabilir daha çok insanlarla etkileşim haline girme sosyalleşme olabilir öyle yani. Az okuduğumu fark ettim. Daha çok bilgiye ilme yöneldim iyi oldu benim için farkındalık oluştu yani o açıdan da. Aynı zamanda ikinci üniversiteye başlama konusunda motive halindeydim ama sınavlara çalışmıyordum her yönden kendimi geliştirme konusunda da yararı oldu yani.”</p> <p>“İçimizde kalan belki eksik yönler evliliğimiz de olsun küçükken yaşayamadığımız eksik kalan yönlerimiz anlama adına onları pekiştirme adına daha iyi bir gelecek adına bir ebeveyn eğitimine katılırdım.”</p> | <p>Hareket ve dansın duygularla olan ilişkisine yönelik farkındalık</p> <p>Hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi</p> <p>Motivasyon</p> <p>Odaklanabilme</p> <p>Sosyalleşme</p> <p>Kararlılık</p> <p>İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç</p> |

Ebeveynin kendi gelişimine etkisi hakkındaki anne görüşlerinden elde edilen değerlendirme verileri aşağıda görüldüğü şekilde açığa çıkmıştır.

Anne 1:

Değer yargılarında değişim, Müzikal bilinç ve farkındalık kazanma

Anne 2:

Müzikal fikirler üretebilme, Pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık

Anne 3:

Hareket ve dansın duygularla olan ilişkisine yönelik farkındalık, Hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi, Motivasyon, Odaklanabilme, Sosyalleşme, Kararlılık, İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç.

Ailelerin AKOHTME sürecine birlikte katılımlarının etkisi, çocuk üzerindeki etkisi ve ebeveynin kendi gelişimine etkisi üzerine anne görüşlerinden elde edilen veri değerlendirmeleri toplu olarak ele alınıp bir arada incelendiğinde ise aşağıda görüldüğü şekilde ifade edilebilir.

Keyif/memnuniyet, yenilikler/değişimler, yaratıcılık, müzikal fikirler üretebilme, anne-çocuk iletişimine etki, farkındalık kazanımı, farklı bakış açısı kazanımı, süreklilik isteği, anne çocuk güven bağına katkı, işbirliği, kolektif yaratıcılık, ilişki aidiyetine katkı, anne çocuk iletişim ve ilişkisine katkı, birlikte öğrenme, bireysel rollerin kabulü, hazırbuluşluğun desteklenmesi, aile içi ilişki ve iletişime katkı, müzikal fikirler üretebilme, yaşam tarzı haline gelmesi, anne çocuk arasındaki sosyal duygusal bağlara etki, duygusal sağlığa katkı, görev ve sorumluluk bilinci, müzikal paylaşımlara etki, hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi, ilerleyen yaşantısına katkıya olan inanç, pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık, müzikal yaşantıya değer verme, müzikal farkındalık duyarlılık, yeni bir bakış açısı, kardeş ilişkilerine etki, görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme, kararlılık, sabır kazanımı, cesaret duygusu gelişimi, müzik beğeni kültüründe değişimler, sosyal ortam ve materyallerin motivasyona etkisi, anne çocuk oyun bağının şekillenmesi, özgüven gelişimi, değer yargılarında değişim, müzikal bilinç ve farkındalık kazanma, hareket ve dansın duygularla olan ilişkisine yönelik farkındalık, motivasyon, odaklanabilme, sosyalleşme.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 10 haftalık AKOHTME süreci boyunca alınan video kayıtlarına dair gözlem formu ve standartlaştırılmış açık uçlu aile görüşme formu ile elde edilen verilerin bulguları, literatür ve ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış, araştırmaya ait sonuçlar ve öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Aile katımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ve sosyal ilişkileri nasıl etkilemiştir? Ebeveyn ve çocukların tutum ve davranışlarında neler gözlenmiştir? sorusuna yönelik bulguların tartışılması

Nettleton(2013) anne karnında kalp sesinin devamlılığı olan, ritmik, proto-müzikal bir unsur oluşturduğunu söylemiştir. Dünyaya geldikten sonra annenin sesi, ninnileri, ritmik bir şekilde sallaması çocuğun gelecekteki müzikal yaşantısının duygusal temellerini oluşturur. Anne-çocuk arasında kurulan bu bağ AKOHTME sürecinde gözlemlenen “sorumluluk”, “sevgi” “anne-çocuk arasındaki oyun bağı” gibi unsurların yanı sıra “şarkıya ilgi” ve “beraber seslendirme” olgularını destekler niteliktedir.

Jungmair (2003) sosyal etkileşim esnasında kullandığımız farklı yetilerimizden söz ederken, kullanılan dilin söz dizimi, semantik, prozodik, fonetik özellikleriyle beraber zihne yerleştiğini ifade eder. Dilin bu özellikleri sayesinde anne-çocuk iletişimi ile başlayan etkileşim, süreç içerisinde kendi müzikal çerçevesini belirlemiş ve AKOHTME sürecinde karşılaşılan “yorum yapabilme”, “kodlama”, “anlamlandırma”, “taklit” olgularını açığa çıkarmıştır.

Güdek ve Yılmaz (2020) çocukları ilkökul ve ortaokulda eğitim gören ebeveynlerin müzik eğitimine ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmalarında annelerin müzik eğitime yönelik tutumlarının babalardan daha olumlu/yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Margiotta (2011), çalgı eğitiminde ebeveyn desteği ve etkileşimlerinin etkisi üzerine odaklandığı çalışmasında söz konusu gelişimde katılım gösteren bu ebeveynlerin ağırlıklı olarak annelerden oluştuğunu gözlemlemiştir. AKOHTME sürecinde 1. ve 2. hafta bir baba varken ilerleyen haftalarda ebeveyn olarak sadece katılımcı annelerin olduğu görülmüştür.

Senemoğlu (2020), bir bütün olarak ele alacağımız gelişimde bireysel farklar olduğunu söyler. 10 hafta boyunca devam eden AKOHTME sürecinde hem müziksel yetenek hem de tutum davranış kalıpları açısından bireysel farklar sıkça gözlemlenen bir olgu olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırma bulguları içerisinde yer alan bireysel farklılıklar müziğe ait öğrenme ve gelişim alanları kapsamında ele alındığında, yaratıcılık, devinim, söyleme, girişimcilik gibi unsurların farklı çocuklarca farklı şekillerde dışa vurulduğu görülmüştür. Adızel ve Özmenteş (2018) ebeveynlerin Bilsem kurumlarında yapılan müziksel etkinliklerin yalnızca koro ve orkestra biçiminde olmasının, geliştirilen projelerin müzik dışında bir alana dokunmamasını çocuklarının yetenek ve zekâ düzeyleriyle tam olarak örtüşmediğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Algan, zkt, Kaya (2012), ocuğun bir müzik aleti çalıyor veya almıyor olması ile annelerin müzik eğitimiyle çocuklarındaki gelişimi desteklemesi arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre müzik aleti almayan çocukların annelerinin büyük bir kısmında (%61) müzik eğitiminin, çocukları bazı alanlarda geliştirdiği fikri yaygınken müzik aleti çalan çocukların annelerinin çoğunluğu (%68) müzik eğitiminin, çocukları her yönden geliştirdiğini düşünmektedir. Araştırmacılar, müzik eğitiminde anne boyutunun önemine değinmiş, sundukları bu araştırmada; annelerin, çocuklarının eğitiminde müzik eğitiminin kullanılmasının gerekliliği hakkındaki düşünceleri ile ilgili bulguların, beklenenden daha olumlu yönde çıktığını ifade etmişlerdir. AKOHTME sürecinde katılımcı anneler çocuklarının gelişimi ile alakalı olarak “farkındalık”, “duyarlılık”, “sosyal iletişim”, “yaratıcılık”, “kendini ifade edebilme” gibi farklı yönlerden yaşanılan olumlu değişimden bahsetmişlerdir.

Yüksel (2018) araştırmasında ailelerin çalgı eğitimine katkısına yönelik ğretmen görüşleri incelemiş, görüşlerin genellikle gerekli çalgı ve araç-gereçlerin sağlanması ile maddi desteğin aile tarafından karşılanması yönünde ifade edildiği ortaya çıkmıştır. AKOHTME sürecinde “algı ve materyale ilgi” olguları eğitimlerde kullanılan maliyeti düşük çalgı ve temini kolay çeşitli materyaller sayesinde tespit edilmiştir. Ayrıca “Kurgu, Yaratıcılık, Konsantrasyon şaka, Gurur duyma, Yardımlaşma, İşbirliği, Oyun bağı” atık malzemelerden çalgı yapımı esnasında karşılaşılan olgular arasındadır. Bu durumun sağladığı avantaj,

ebeveynin çalgı temin etme sorumluluğu ve çalgıyı satın alma kavramlarını yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Bağrıaçık (2019), yaptığı araştırmada ebeveynlerin çocuklarının aldığı müzik dersinin onların motivasyonlarını genel anlamda olumlu yönde etkilediğine inandıklarını belirtmiştir. Ancak, okulda öğrenilen kazanımların evde tekrarının az düzeyde olduğu, öğrenilen şarkıların ailece söylenip yaşantılarına aktarılmadığı ve bu anlamda duyuşsal boyutun az düzeyde devreye girdiği sonucuna ulaşmıştır. AKOHTME sürecinde verilen ev çalışmalarının eğlence keyif ve sorumluluk duygularıyla yerine getirildiği görülmüştür.

5.1.2. Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik bulguların tartışılması

Paterson (2008) ebeveynlerin çocuklarını resmi müzik öğrenimi ile meşgul etmeyi seçmesindeki motivasyonlarını incelemiş, ebeveyn görüşlerinin “Müzik ve akademik yetenek ilişkisi, fırsat sunan iyi bir ebeveyn olma, bir çocuğun kendi deneyimlerini seçme hakkının önemi ve müzik sevgisinin etkisi” şeklinde dört başlık altında belirlediğini tespit etmiştir. Paterson, çalışmasından elde edilen veriler içerisinde ebeveynlerin çocukları için müzikal deneyimlere yönelik en güçlü motivasyonunun doğrudan müziğe olan sevgileri ve çocuklarında müzik sevgisini teşvik etme istekleri ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. AKOHTME katılımcı anneleri ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin “Birlikte katılımlarının etkisi, Çocuk üzerindeki etkisi, Kendi gelişimleri üzerindeki etkisi” başlıkları arasında en çok “Çocuk üzerindeki etkisi” hakkında ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bununla beraber örgün eğitimde verilen müzik eğitiminde yaşanan olumsuzluklar ile AKOHTME sürecinde yaşadıkları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Macmillan (2004) çocuğun çalgı eğitiminde ebeveyn katılımına ilişkin tutumlarını inceleyen bu katılımın kapsam ve nitelik açısından sonuçlarını incelediği çalışmasında ebeveyn katılımı ile öğrencinin zevk alması veya başarısı arasında hiçbir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başarı kavramının doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizen araştırmacı, yetenekli, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin genellikle öğretim ne olursa olsun başarılı olacağını ileri sürmüştür. Çocuğun bir müzik aletinde ilerlemesine katkıda bulunan birçok değişken vardır. AKOHTME süreci sonunda yapılan görüşmelerde “Anne-Çocuk Birlikte Katılımlarının Etkisi” hakkında annelerin belirttiği ifadeler sonucunda “Anne-çocuk iletişimine etki, Sosyal iletişime etki, Memnuniyet, Yeni müzikler dinlemek,

yen, hareketler bulmak gibi değişimler, Yaratıcılık, Yaşam tarzı haline gelmesi, Paylaşım aktarma” olguları ile karşılaşılmıştır.

Youm (2008) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarının müzik programlarına katılımındaki hedeflerinin çocuğun gelişimini kolaylaştırmak, çocuğun yaşantısını zenginleştirmek, gelecekteki öğrenmelere hazırlamak ve müzik yoluyla oyun oynama fırsatı sağlamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra pek çok ebeveyn, müzikal olarak nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Çocuklarına müzik öğretiminde veli eğitiminin gerekli olduğunu belirten ebeveynlerin ifadelerinde bunun nedenleri olarak dört tema ortaya çıkmıştır: soruları cevaplamak, eğitimi geliştirmek, birlikte etkinlikler yapmak, ebeveynlerin öğrenmesini artırmak. AKOHTME sürecinde görüşme yapılan anneler, böyle bir programın tekrarı olması durumunda katılım motivasyonlarını “Nitelikli zaman geçirme, Anne çocuk arasında ortak dil oluşturma. Duyguların ifadesi, Yeni şeyler öğrenmek, İlişki aidiyeti, Eğlenme, Gelecek yaşantıya olumlu etki” olgularıyla açıklamışlardır.

Barışeri Ahmethan (2021), çocuğun gelişim sürecinde akranlarıyla ve yetişkinlerle olan ilişkilerinin katkılarını hatırlatırken Vygotsky’nin çocuğun bilişsel gelişiminin doğru anlaşılmasında kültür ve başkalarıyla etkileşimlerini vurguladığını belirtmiştir. AKOHTME süreci ile ilgili anne görüşlerini paylaşan anneler sürece birlikte katılımlarının etkisi ve çocuk üzerindeki etkisi hakkında “Çocuk gelişiminde gözlem fırsatı, Paylaşım aktarma, Sosyal iletişime etki İş birliği, Fikir birliği Kardeş ilişkileri Yaratıcılık, Anne çocuk ilişkisinde oyun bağı ve birliktelik vurgusu, Sosyal girişim, Paylaşma isteği, Sevinç, Pozitif aktarım” unsurlarını belirten ifadeler kullanmışlardır.

Geçtan’ın (2021), dans/dramanın ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve tedavi amaçlı kullanımı hakkında belirtmiş olduğu hususlar AKOHTME süreciyle ilgili ebeveyn görüşleri ile uyum sağlamaktadır. Anne 1 in moral değerlerde dönüşüme işaret eden ifadeleri, AKOHTME sürecinin çocuğu üzerinde (Çocuk 2) ruhsal ve duygusal etkilerinden bahsetmesi, Anne 2 nin “*İnsanın özüne dönmesi aslında tedavi gibi yani terapi gibi birine bir şey anlatmaktan ziyade yani o amaçlı bütün ritimsel eğitimlere katılırım*” ifadesini kullanması, Anne 3 ün sıkça yer verdiği “motivasyon” ifadesi ve bu yöndeki değişimlere yaptığı vurgular Geçtan’ın değindiği dans/dramanın sağaltıcı işlevlerine örnek gösterilebilir.

Key (1905; Akt. Kalyoncu, 2021) çocukları eğitebilmek için çocuk gibi olunmasının ilk şart olduğunu belirtmiştir. Çocuklara bir şey öğretebilecek olan kişinin (ebeveyn olduğu kabulü ile) samimi bir yaklaşım ve içten bir tavırla çocuklarla oynaması durumunda çocuğa verimli olabileceği vurgusu yapılmıştır. Çocuğa kendisine denkmiş gibi davranmanın bir “birey”e gösterilen duyarlılık ve güven anlamına geldiği ifade edilmiştir. Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 4 te Anne 1 in “*Kaliteli zaman geçirin çocuğunuzla vardır ya onun en güzel örneğini burada yaşadık. Çocuğum ve yeğenimle (Kuzen 1) çok güzel zaman geçirdik çok keyif aldık. Ben bir de onların yaşlarında gibi onlarla aynı durumda gibi hissettim kendimi.*” İfadesi, Anne 2 nin “*Pedagojik olarak ortam çok müsait. Ben o konuda da böyle bir farklılık olduğunu düşünüyorum. çünkü kabul gördü,birey olarak kendisinin kabul gördüğünü düşündüğü için de burada var olduğunu hissetti ve aidiyeti devam etti*”, Anne 3 ün “*içimizde uyuyan çocuk uyanıyor bu yönden de çok faydalı oldu*” sözleri, Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 5 te Anne 3 ün “*burada bir nevi çocuğumuzla aramızda arkadaşlık oluşmuş oldu.*” ve yine Anne 3 ün “*Daha bağlandık gerçekten müzik bizi daha da bağladı. Eskiden bazen tartıştığımız noktalar olurdu onları şimdi müzik yoluyla çözüyoruz.*” İfadeleri, Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 6 da Anne 2 nin “*Çocuk bir şey çalıyorsa birlikte bu etkinlikle yapılabilir biz çocukluğumuza döndük*” Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 7 de Anne 2 nin “*Çocukta burada annemde burada bir şey öğreniyor annemde keşfediyor hani biz farklı değiliz aslında önce onu anladı çocuğum.*”sözleri, Anne 3 ün “*Yani bir nevi çocuklarımızla beraber güzel şeyler katıp gençleşmiş gibi olacağız*” ifadeleri ebeveynlerin çocuklarıyla ortak bir çağ, yaş ve dönem içerisinde hissettiklerini göstermektedir. Kendi görüşlerinde belirttikleri AKOHTME hakkındaki verimlilik ve olumlu katkıların, Kalyoncu’nun (2021) aktarmış olduğu (Key, 1905) çocukla denklik içinde oynayabilme vurgusuyla örtüştüğü görülmüştür.

Sun ve Seyrek’e (1997) göre, çocuklar insan ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanmak, yaşamın (kadın-erkek, ana-baba, öğretmen-öğrenci gibi) rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir. Gelişmesi daha iyi yönlendirilebilir. Sun ve Seyrek oyunun ruhbilimin çeşitli alanlarında da önem taşıdığını belirtmiş, çoğu kez çocuğun temel ilgi ve eğilimlerini tanımada, ruhsal güçlüklerini çözmeye yardımcı işlevine değinmişlerdir. AKOHTME sürecine yönelik katılımcı annelerin oyunun bahsi geçen işlevlerine yönelik destekleyici ifadeleri görülmüştür.

Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 1 de Anne 1in “Kızım ve yeğenimle hatta bazı iletişimlerimizde evde sorun yaşadığımız da müzikle evde mesela birbirimize ifade ettik o noktada çok etkili olduğunu düşündüm”, Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 3 de Anne 2nin “2 kardeş katıldık. iki kardeş açısından da onların arasındaki iletişim açısından da bence iyi oldu. Çünkü aynı konuda birleştiler.” Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 4te Anne 1in “...içinden çıkamadığımız anlaşmazlıklarda birbirimize müzikle tekerlemelerle ya da müziği o an ki duruma yorumlayarako anda yaşadığı duyguları ifade etti.”, Anne 2 “Benim açımdan çocuğumla paylaşımının daha daha artması daha iyiye gitmesi ve ilişkiyi aidiyeti artırması adına katılırdım. Benim için öncelikle bu. Çocukla aynı dili konuşmak.”, Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 5 te Anne 3ün “Ergenlik dönemlerinde iletişim kurma anlamında çok faydalı olacağını düşünüyorum söyle paylaşarak arkadaş gibi burada oluşan arkadaşlıktan dolayı burada bir nevi çocuğumuzla aramızda arkadaşlık oluşmuş oldu.”, Anne 3ün tekrar “Eskiden sakladığı şeyleri gerçekten bana güvenerek açıyor çok etkili oldu o benim için. Şu son zamanlarda mesela önceden çekinerek annem kızar mı acaba diye düşündüğü şeyleri şimdi rahatlıkla söyleyebiliyor gerçekten güzel bir güven oluştu”, Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 6 da Anne 3ün “Daha bir sabırlı hale geldi daha bir özgüvenli hale geldi. Çok hırçınken mesela bazen söylediği şeyleri ifade ederken daha hırçın söylerken daha sakin hale getirdi. Kendisine getirdi artık özgüveni arttı sosyal iletişimi geliştirdi arkadaşları ile birlikte.” Görüşme Veri Değerlendirme Tablosu 12 de Anne 2nin “Gözlem şeyimiz artıyor. Çocuğun başka durumlarda nasıl tavır alıyor atıyorum istemediği durumda ne yapıyor gibi Gözleme olanağımız oluyor burda, başka yerde olmaz çünkü burada herkesin çocuğu olması ile verdiğimde bir şey var ben o konuda gözleme şansımızın çok olduğuna inanıyorum.” ifadeleri Sun ve Seyrek’ in tespitleriyle uyumlu bir görüntü oluşturmaktadır.

5.2. Sonuç

5.2.1. AKOHTME ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ve sosyal ilişkileri nasıl etkilemiştir? Ebeveyn ve çocukların tutum ve davranışlarında neler gözlenmiştir? sorusuna yönelik sonuçlar.

AKOHTME ye katılan her bir bireyin yetenek, yaş ve diğer değişkenlere bağlı olmadan ortak paydada buluşabileceği şekilde tasarlanmış oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri, katılımcılara eşit katılım ve deneyimleme imkanı sunmuştur. Yetişkin ve çocukların birlikte ve birbirinden öğrenme prensibi doğrultusunda gerçekleştirilen etkinlikler esnasında “*Anne ve çocuk arasındaki tutum benzerliği, Annelerin ebeveyn rolü ve kontrol merkezi olması, Oyun ve müziğin ebeveyn için anlamı, Anne çocuk arasında devinime olan eğilim farkı, Oyunun ebeveyn için anlamı, Sevgi, Sorumluluk, Neşe ve mutluluk duyguları, Anne-çocuk arasındaki oyun bağı, Pozitif ayrımcılık, Oyunda anne kontrolü, Annelerin gösterdiği özveri, Yardımlaşma, İşbirliği, Huzur ve güven*” unsurlarının ebeveyn ve çocuk kimlikleri açısından sürecin seyrine etki eden, aile içi rolleri şekillendirmeye, ilişki ve bağları kuvvetlendirmeye katkı sunan etkenler olduğu fikrine varılmıştır.

Gözlem sonuçları ebeveyn ya da çocuk ayırt etmeksizin katılımcı birey olarak ele alındığında deneyimlenen etkinliklerin; “*Çalgıyla oyun, Sosyal Etkileşim, Duygu ve düşüncelerin fikir ve ifadesi, Şarkıya olan ilgi, Birlikte seslendirme, Oyunun kapsayıcılığı ve ebeveyn için anlamı, Dans ve oynamaya heves, Oyunu sürdürmeye yönelik tutum, Dans/hareketin benimsenmesi, Birlikte oyun, Yorum getirebilme, Lider olma arzuları, Şaka, Birlikte çalmaya gösterdikleri sorumluluk, Kültürel kodlara ait müzikal unsurlar, Anne ve çocuk arasındaki tutum benzerliği, Sevgi, Sorumluluk, Kültürel kodlar, Neşe ve mutluluk duyguları, Anne-çocuk arasındaki oyun bağı, Oyunda anne kontrolü, Annelerin gösterdiği özveri, Yardımlaşma, İşbirliği, Huzur ve güven, Referans ve onay almaya ihtiyacı*” unsurlarını öne çıkartarak kişileri bir arada tutma, ilişkileri güçlendirmeye olumlu yönde etki ederek kolektif oyun, müzik ve hareket üretme kabiliyeti sunduğu görülmüştür.

On haftalık AKOHTME süreci gözlem içeriğini şekillendiren basamaklardan biri olan katılımcıların müzikal tutum, davranış ve tepkilerinin (hareket, jest, mimik, spontane müziksel girişim: duygu durumları: plansız tepki ve eylemler. oyun ve müziğe yaklaşım, bireysel inisiyatif ve tercihler, beyan, ifade, sözel ileti ve direkt ifadeler vb.) değerlendirilmesi

sonucunda AKOHTME sürecine ilgi ve süreklilik arzusunu açığa çıkaran unsurlar görülmüştür. Bu göstergeler;

“*Spontane durumlar, Taklit/model alma, Keşif / kurgulama /doğaçlama, Spontane icra, (Ritmik) Taklit, Rol oynama, Kendiliğinden gelişen oyun, Sürpriz, Heves, Aile ve bireyler arası sosyal-yapısal farklılıklar, Yaratıcılık, Spontane ve beklenmedik neşe-eğlence, Merak, Heyecan, Odaklanabilme, Eski ve yeni bilgiyi sentez yapma, İstek, Konsantrasyon, Devinim kalitelerinin duygu ve dikkat durumlarına etkisi, Çağrışım*” unsurlarının heyecan merak ve bunun doğal sonucu olarak o an ki oyun, müzik, hareket ve aksiyona ilgiyi doğurduğu görülmüştür.

“*Aktif katılım, Kararlılık, Katılıma duyulan heves, Hazırbulunuşluk, Değişen tutumlar (olumlu yönde), Motivasyon ve sorumluluk, Çalgı/materyale gösterilen ilgi merak, Kendiliğinden oluşan kural, Alışkanlıklar, Materyale ilgi, Neşe ve mutluluk, Gurur duyma, Estetik çerçevenin şekillenmesi, Anlamlandırma, Aralıksız oyun ihtiyacı, Kurala uyum çabası, Oyun ve devinim ihtiyacı, Neşe, coşku gurur, Coşku/ heyecan*” Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri için bir süreklilik göstergesi olduğu fikrine varılmıştır.

5.2.2. Aile katılımlı oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir sorusuna yönelik sonuçlar.

On hafta boyunca devam eden AKOHTME sürecine yönelik katılımcı anne görüşleri incelendiğinde,

Müzikal yaşantıya değer verme, Müzikal farkındalık duyarlılık, Yaratıcılık, Müzikal fikirler üretebilme, Kolektif yaratıcılık, Müzik beğeni kültüründe değişimler, Müzikal paylaşımlara etki, Müzikal bilinç ve farkındalık kazanma, Hareket ve dansın duygularla olan ilişkisine yönelik farkındalık unsurlarının katılımcının müzik algısı ve müzikal yaşantısına olumlu yönde katkı sunan etkenler olduğu görülmüştür.

Anne-çocuk iletişimine etki, Anne çocuk güven bağına katkı, Aile içi ilişki ve iletişime katkı, Anne çocuk arasındaki sosyal duygusal bağlara etki, Anne çocuk iletişim ve ilişkisine katkı, İlişki aidiyetine katkı, Bireysel rollerin kabulü, Kardeş ilişkilerine etki, Anne çocuk oyun bağının şekillenmesi, Yaşam tarzı haline gelmesi, Görev ve sorumluluk bilinci, Hayatın diğer alanlarına uygulama becerisi, İlerleyen yaşantısına katkıya olan inanç unsurları ise aile içi yaşantının şekillenmesine katkı sunan, aile içi sosyal-duygusal dinamikleri etkileyen istendik davranış ve kazanımlar olarak değerlendirilmektedir.

Keyif/Memnuniyet, Farkındalık kazanımı, Yeni ve farklı bakış açısı kazanımı, Süreklilik isteği, Yenilikler/Değişimler, Birlikte öğrenme, Değer yargılarında değişim, Pedagojik yaklaşımlara karşı farkındalık, Hazırbulunuşluğun desteklenmesi, İşbirliği, Görev ve sorumlulukları eğlenerek yerine getirme, Duygusal sağlığa katkı, Kararlılık, Sabır kazanımı, Cesaret duygusu gelişimi, Özgüven gelişimi, Motivasyon, Odaklanabilme, Sosyalleşme, Sosyal ortam ve materyallerin motivasyona etkisi unsurlarının katılımcının bireysel ve sosyal yaşantısına olumlu yönde etki ederek zenginleşmesini sağlayan bilişsel ve duyuşsal faktörler olduğu görülmüştür.

AKOHTME süreci ile ilgili olarak; ebeveyn ve çocuk kimlikleri açısından bakıldığında aile içi rolleri şekillendirmeye, ilişki ve bağları kuvvetlendirmeye katkı sunarak aile yapısındaki sosyal-duygusal dinamikleri etkileyen istendik davranış ve kazanımlar meydana getirdiği, kişileri bir arada tutma, ilişkileri güçlendirmeye olumlu yönde etki eden özellikleriyle kolektif oyun, müzik ve hareket üretme kabiliyeti sunduğu, heyecan merak ve bunun doğal sonucu olarak o an ki oyun, müzik, hareket ve aksiyona ilgiyi doğurduğu bireyin müzik algısı ve müzikal yaşantısına olumlu yönde katkı sunduğu, katılımcının bireysel ve sosyal yaşantısına olumlu yönde etki ederek zenginleşmesini sağlayan bilişsel ve duyuşsal faktörleri açığa çıkardığı ve ailelerin oyun ve hareket temelli müzik etkinlikleri için bir süreklilik arzusu içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

On hafta boyunca devam eden AKOHTME sürecine yönelik gözlem sonuçları ve anne görüşleri incelendiğinde, deneyimlenen etkinlikler yoluyla öne çıkan unsurların müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve eğitimsel işlevlerini hayata geçiren durum, eylem ve aksiyonları meydana getirdiği görülmüştür.

Psikomotor alanda değişim, gelişim ve etkileşim yaratan oyun ve hareket temelli müzik etkinliklerinin hem bireysel, hem anne-çocuk arasında hem de etkinliklere katılan topluluk bazında, duyuşsal ve bilişsel müzikal etkilere yol açtığı görülmüştür.

5.3. Öneriler

AKOHTME araştırmanın doğası gereği birden fazla aile ile gerçekleştirilmiştir. Çekirdek ailelerin kendi ev ortamlarında bu sürece yönelik uygulayabilecekleri eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.

AKOHTME nin içeriği araştırmacılar, aileler, eğitimciler, okullar ve yetkililer için farklı çalışma ve uygulama alanları oluşturabilir. Bu anlamda mzık, sınıf, okul öncesi, beden eğitimi öğretmenleri başta olmak üzere ilgili olabilecek tüm öğretmenler, psikolojik danışmanlar, psikologlar, oyun terapisi uygulayıcıları, psikodramatistler gibi ruh sağlığı çalışanları, aile danışmanları, mzık terapistleri gibi meslek gruplarını içine alan “oyun ve eğitim” “oyun ve sanat” temalı ortak çalıştayların düzenlenmesi önerilmektedir.

Ana fikir olarak ebeveynlerin çocuklarıyla oyun esnasında müzikal dinamiklerden de faydalanabileceği hatırlanmalı, okulların eğitime aile katılım süreçlerini bu yönüyle de kapsayan düzenlemeler yapması önerilmektedir.

Örgün öğretim müfredatında yer alan mzık ve mzık eğitimi konuları işleyiş açısından oyun/harekete yönelik hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilmektedir.

Çeşitli aile eğitim proğalarında yer alan “birlikte vakit geçirme” ve “oyun” modüllerine elementer anlamda temel mzık eğitimi entegre edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aslan D. ve Aydın H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (2) , 56-71
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/article/232435> Erişim tarihi: 25.06.2021 DOI: 10.29065/usakead.232435
- Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Pegem Akademi (5.baskı) Ankara.
- Adızel, B. F. ve Özmenteş, G. (2018). Müzik Alanı Öğrenci Velilerinin Eğitim Süreçlerine Yönelik Farkındalıkları: Antalya Bilsen Örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Cilt: 7 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199
- Algan, G., Özkut, B. ve Kaya, S. Ö. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Çocukların Annelerinin Müzik Eğitimine Bakış Açısı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 27 Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/84> Erişim tarihi: 28.06.2021
- Atılğan, D. S. (2018). Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Amatör Çalgıcılar Festivali. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 247-266. Erişim tarihi 21.06.2021 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititsosbil/issue/38196/348555> DOI: 10.17218/hititsosbil.348555
- Bağrıaçık, Z. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerine Uygulanan Müzik Eğitimiyle İlgili Olarak Ebeveynlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı
- Barışeri Ahmethan, N. (2021). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Müzik Eğitimine Yansımaları. Müzik eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları. (Editör; Nesrin Kalyoncu) Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara
- Bayındır, D. ve Adagideli, H. (2020). Oyun Yoluyla Bilişsel Becerilerin Desteklenmesi. Editörler: A. Önder, H. A. Çiftçi. Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. 2. Basım Nobel yayıncılık Ankara.
- Bulut, M. Ö. (2020). Oyun, Müzik, Dans, Drama ve Konuşma İlişkisi. Editör: B. Güdek. Müzik Öğretimi. 1.basım Nobel yayınları Ankara.
- Beidinger, W. (2004). Orff-Schulwerk Geleneğinde Elementer Müzik Pedagojisi, Orff İnfó sayı 5. Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Cubash, P. (2003). Elementer Müzik veya Müzik ve Hareketle Bedensel Eğitim. Orff İnfó sayı 3 Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support, Music Education Research 12(1):13-32 erişim adresi:

<https://www.researchgate.net/publication/248981430> Erişim tarihi 20.06.2021
DOI: 10.1080/14613800903569237

- Çiftçi, H. A. ve Önder, A. (2020). Oyun nedir? Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme Nobel yayıncılık, Ankara.
- Denac, O. (2008). A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School, *Early Childhood Education Journal* 35(5):439-444 Erişim adresi:https://www.researchgate.net/publication/227218593_A_Case_Study_of_Preschool_Children's_Musical_Interests_at_Home_and_at_School Erişim tarihi: 26.06.2021 DOI: 10.1007/s10643-007-0205-4
- Drebinger, N. (2009). Sözler Ruhun Aynasıdır. Özellikle Konuşulan Dil Dikkate Alındığında Dilin Fakirleşmesi Tartışmasına Bir Katkı, *Orff info* sayı 15, ilk yayın 2001 Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Dibek, E. (2020). Oyun ve Yaratıcılık. Editörler: A. Önder, H. A. Çiftçi. Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. 2. Basım Nobel yayıncılık Ankara.
- Evans, V. (2020). Dil Miti, Dil Neden Bir İçgüdü Değildir? Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi İstanbul.
- Florey, L. (2021). Oyun Yoluyla Gelişim. Editör: Charles E. Schaefer. Çocuk Oyununun Terapötik Kullanımı. (Çevirmen: Zeliha Traş) Yenikapı Psikoloji ve Terapi Yayınları. İstanbul.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş, Alkım yayınları İstanbul.
- Frank, L. K. (2021). Kişilik Gelişiminde Oyun. Editör: Charles E. Schaefer. Çocuk Oyununun Terapötik Kullanımı. (Çevirmen Zeliha Traş). Yenikapı Psikoloji ve Terapi Yayınları İstanbul.
- Geçtan, E. (2021). Hayat. Metis yayınları On sekizinci basım. İstanbul
- Göncü, A. (2019). Oyunda Büyüme. Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyo Kültürel Bakış. Koç Üniversitesi yayınları
- Goodkin, D. (2004). Play, sing and dance: An introduction to Orff Schulwerk. Schott.
- Güdek, B. ve Karakaya, İ. (2013). İlköğretim Okullarındaki Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elementary Education Online, İlköğretim Online*, 12(2), 308-319. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Güdek B. ve Yılmaz D. (2020). Sosyo-Kültürel Özelliklerin Anne Babaların Müzik Eğitimine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Journal of Turkish Studies*. Yıl-Sayı: 2020-Volume 15 Issue 1 Sayfa aralığı: 233-250 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40273> https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40273 Erişim tarihi 21.06.2021

- Gürgen, E. T. (2018). Piyano Öğrenme Sürecinde Ebeveyn Katılımı: Özerklik Desteği. *Journal of International Social Research* 11(61):707-715 DOI: 10.17719/jisr.2018.2963
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 33: 181-191
- Hargreaves, D.J. (1986) *The Developmental Psychology of Music* Cambridge University Press.
- Jungmair, U. (2003). Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler. Orff-Schulwerk, Müzik ve Dans Pedagojisi. Uluslararası Sempozyum. Türkiye. Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Jungmair, U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung in Sinne Carl Orffs*, Mainz: Schott.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *Başarı Ailede Başlar. Çok Amaçlı Eğitim Modeli*. Ya-Pa yayınları İstanbul.
- Kalyoncu, N. (2021). *Müzik eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara
- Kasap, B. T. (2005). İnönü Üniversitesi Eğt.Fak. Dergisi Cilt:6 Sayı:9 Bahar-2005, s.115-128
- Koçak, Aylin A. (2004) *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/baba_destek_programi_-_degerlendirme_raporu.pdf Erişim tarihi: 06.11.2021
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: III Sayı:26
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Xxı (1), 2008, 135-149
- Kotzian E.Y. (2018). *Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Karakaş, S., (T.Y) *Psikoloji sözlüğü*, Erişim adresi : <https://www.psikolojisozlugu.com/other-oteki> Erişim tarihi: 24.05.2022
- Lau, Eva Y.H., Li, H. ve Rao, N. (2010) Parental involvement and children's readiness for school in China <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2011.552243?scroll=top&needAccess=true> Erişim tarihi 13.06.2021
- Leong, Kah Y. G. (2008). *Love It, Love It Not: Parental Attitudes Regarding Children's Music Learning In Kuala Lumpur*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Bachelor of Music (Music Education) (Honours),

Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney. Erişim adresi
<https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/3993> Erişim tarihi: 26.06.2021

MEGEP, (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği I. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı MEGEP (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Ankara
<https://docplayer.biz.tr/5561587-T-c-milli-egitim-bakanligi-megep-mesleki-egitim-ve-ogretim-sisteminin-guclendirilmesi-projesi-cocuk-gelisimi-ve-egitimi-oyun-etkinligi-i.html> – erişim tarihi 05.11.2021

M.E.B. (2018) Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara Erişim adresi:
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf>

May, R. (2020). Yaratma Cesareti. Metis Yayınları, Telif 1975, altıncı basım. İstanbul.

Macmillan, J. (2004). Learning the piano: A study of attitudes to parental involvement, B. J. Music Ed. 2004 21:3, 295–311 Cambridge University Press DOI: 10.1017/S0265051704005807

Margiotta, M. (2011). Parental Support in the Development of Young Musicians: A Teacher's Perspective from a Small-Scale Study of Piano Students and Their Parents. Australian Journal of Music Education, n1 p16-30 2011 Erişim adresi
<https://eric.ed.gov/?id=EJ952004> Erişim tarihi 26.06.2021

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. Çev: Melike Türkân Bağlı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 137-169

Nykrin, R. (2005). Bir Müzik Eğitimi Klasığının Güncel Durumu Üzerine Düşünceler-“Musik Für Kinder- Orff-Schulwerk” Orff İnfö sayı 8, (İlk yayın, Orff-Schulwerk Informationen,2003) Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.

Nettleton, S. (2013). Müzikal Üstün Yeteneğin Psikodinamikleri. Psikanaliz Yazıları, Baharlık kitap dizisi 26, Bağlam yayınları. İstanbul

Orff, C. (2003). Hareketten Doğan Müzik. ilk yayın 1931. Orff İnfö sayı 3, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.

Olson, M.H. ve Hergenhahn, B.R. (2016). Öğrenmenin Kuramları. 9.basım Nobel yayıncılık Ankara.

Özden, Y. (2020). Öğrenme ve öğretme. Pegem akademi 13. baskı Ankara.

Özdemir, G. ve Yıldız, G. (2010). Genel Gelişim Sürecinde Müziksel Gelişim . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 0 (2) , 77-90 . Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19434/206674> Erişim tarihi- 22.06.2021

Özmenteş, G. (2006). Bilişsel müzikoloji ve erken dönem müzik eğitimi, Avrupa Birliği İle Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi, İzmir. syf. 213-222 Erişim adresi:

<http://gozmentes.blogspot.com/2008/06/bilisel-mzikoloji-ve-erken-dnem-mzik.html>
Erişim tarihi 22.06.2021

- Özmenteş, G. (2012). Müzik Eğitimi Araştırmalarında Disiplinlerarasılık ve Müzik Psikolojisinin Ayrıcalıklı Durumu, 10. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Niğe. Syf. 757 Erişim adresi: <http://gozmentes.blogspot.com/2013/10/muzik-egitimi-arastirmalarinda.html> Erişim tarihi: 22.06.2021
- Özmenteş, G. (2007). Müzikte Beden-Zihin İlişkisi. ICANAS 38, Uluslararası Kuzey Asya ve Afrika alışmaları Kongresi, 10-15 Eylül 2007, pp.627-647. Ankara, Türkiye.
- Özmenteş, G. (2005). Dalcroze Eurhythmic's Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı
- Öztürk, A. (2019). Okul Müziğinde Orff-Schulwerk Yaklaşımına Dayalı Söz-Müzik-Dans / Devinim. Teoriden uygulamaya yeni yönelimler, yeni yaklaşımlarla müzik öğretimi. Editörler Uğur Alpaut, Sadık Yöndem. Nobel yayınları 1.basım, Ankara.
- Önder, A. (2020). Oyun kuramları. Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. Editörler: Alev Önder, Hande Arslan iftçi. Nobel yayınları 2. basım, Ankara.
- Özeke S. (2007). Kodály Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodály Yöntemi Uygulamaları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1), 2007, 111-119
- Özevin, B. ve Bilen, S. (2011). Yaratıcı Dans. Müzik Eğitimi Yayınları no 28. Kültür kitapları serisi. no 7 Birinci basım. Ankara.
- Paterson, J. (2008). Why choose music? A Study In Parental Motivation Toward Formal Music Learning And The Cultural Beliefs Regarding Its Benefits. Sidney Üniversitesi, Sidney Müzik Konservatuarı, Müzik Lisansı (Müzik Eğitimi) (Onur) derecesi için şartları kısmen yerine getirerek sunulan bir tez. ((A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Bachelor of Music (Music Education) (Honours), Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.7971&rep=rep1&type=pdf> Erişim tarihi: 27.06.2021
- Pulaski, M.A. (2021). Bilişsel Gelişimde Oyun Sembolizmi. Çocuk Oyununun Terapötik Kullanımı. Editör; Charles E. Schaefer. Çevirmen Zeliha Traş. Yenikapı psikoloji ve terapi yayınları. İstanbul.
- Rabain, J.F. (2006). Winnicott'da oyun. Psikanaliz Yazıları, 13, Psikanaliz ve Düşüncenin Gelişimi Bağlam Yayıncılık - Baharlık Kitap Dizisi syf.97-116.
- Saban, A. (2014). Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2020). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan uygulamaya Anı yayıncılık 27. Baskı Ankara.

- Sevinç, M. (2009). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. Morpa kültür yayınları İstanbul.
- Sun, M. ve Seyrek, H.(2002) Okul Öncesi Eğitiminde Müzik. Mey Yayınları, İzmir.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1997). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. Beşinci baskı. MEY Müzik Eseri Yayınları. İzmir
- Schumacher, K. (2003). Müziği Araç Olarak Kullanan Sosyal Pedagoji ve Entegrasyon Pedagojisi ile Müzik Terapisi Açısından Orff-Schulwerk'in Anlamı. Orff Info sayı 4 Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Sangiorgio, A. (2009). Müzik Antropolojisi Olarak Orff-Schulwerk. Orff Info sayı 16 Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Suk, S.W. (2014). Parental Involvement in their Children's Instrumental Music Learning, Department of Music Research, Schulich School of Music McGill University, Montreal, A thesis submitted to McGill University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Music Education Erişim adresi: <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/ns0648992?locale=en> Erişim tarihi: 26.06.2021
- TDK, Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Toksoy, A. C. (2014). Orff Yaklaşımı Açısından İlköğretim Sürecinde Müzik Öğretmeni http://porteakademik.itu.edu.tr/docs/librariesprovider181/Yay%C4%B1n-Ar%C5%9Fivi/9.-say%C4%B1/porte_akademik-9-1.pdf Erişim tarihi 13.06.2021
- Topaç, N. (2008). Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Müzik Eğitimi Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tarkoçin, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-66 Aylık Çocukları Olan Ebeveynlerin Çocukları İle İletişim Kurma Düzeyleri ve Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Tezcan, Tuğba I. (2019). Ortaokul Öğrenci Velilerinin Müzik Eğitimine ve Müziksel Kariyer Yapmak İsteyen Çocuklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi lisansüstü eğitim enstitüsü güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik eğitimi bilim dalı
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz Kuramı ve Özellikleri, M. Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 7 Sayfa: 275-285 Erişim adresi <http://openaccess.marmara.edu.tr/handle/11424/3702> Erişim tarihi: 26.06.2021
- Türkmen, E. F. (2020). Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri Yayınevi: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

- Uçan, A. (1994). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar, Müzik Ansiklopedisi Yayınları Ankara.
- Uçan, A. (2003). Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı-Uygulanımı-Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu. Orff-Schulwerk, Müzik ve Dans Pedagojisi. Uluslararası Sempozyum. Türkiye. Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi İstanbul.
- Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi. Müzik Ansiklopedisi yayınları (2.basım) Ankara.
- Uludağ, A. K. ve Aktaş, S. M. (2016). Ebeveynlerin Eğitim Seviyesi İle Çocukların Müzik Dersine Karşı İlgilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Sobider Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science / Yıl: 3, Sayı:7, Haziran 2016,
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. Alkım Yayınevi İstanbul.
- Verenikina, I., Harris, P. ve Lysaght, P. (2003). Child’s Play: Computer Games, Theories of Play and Children’s Development. Erişim adresi:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.549.4042&rep=rep1&type=pdf>
Erişim tarihi: 30.05.2021 <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/1082060.1082076>
- Youm, Hyun K. (2008). South Korean Parents’ Goals, Knowledge, Practices, And Needs Regarding Music Education For Young Children, A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School University of Missouri. In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin yayıncılık 9.baskı Ankara.
- Yavuz, E.A., (2020) Oyunda Anne-Babanın ve Öğretmenin Rolü. Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, U. (2018). Ortaöğretim Müzik Dersi Çalgı Eğitiminde Aile Katkısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
- Yanjie, Y., Zhang, D. ve Ha, J. (2010) "A Study of Parents’ Attitudes Towards Music Education of Children Aged 0-6 in Beijing" Paper presented at the annual meeting of the ISME World Conference and Commission Seminars. Erişim tarihi: 12.06.2016
http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/4/0/4/0/3/p404036_index.html

EKLER

AKOHTME Süreci Gözlem formu

| Temalar | Veriler | Değerlendirmeler |
|---|---------|------------------|
| Anne Çocuk İlişkisi – Duygusal sosyal fiziksel <i>Anne ve çocuğun ebeveyn-çocuk kimliklerinin yanı sıra oyun arkadaşları olarak gözlemi</i> | | |
| Katılımcı Tutum, Davranış ve Tepkileri <u>Hareket, jest, mimik, spontane müziksel girişim:</u> <i>Duygu durumları: neşeli heyecanlı meraklı vb., spontane, anlık, plansız tepki ve eylemler. Aynı zamanda müziksel/ritmik devinimi de ifade eden “Hareket”</i> <u>Tutum:</u> <i>Oyun ve müziğe yaklaşım, karar sonucu, istemli, kasıtlı, istek, heves, sorumluluk göstergeleri, bireysel inisiyatif ve tercihler vb.</i> <u>Dil-Direkt ifadeler:</u> <i>Beyan, ifade, sözel ileti, olumlu dil, olumsuz dil.</i> | | |

AKOHTME Süreci Aile Görüşme Formu Soruları

Merhaba okulumuzda şu an yürütülmekte olan, **Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Eğitiminin Çocuk ve Aile Üzerindeki Etkileri** üzerine bir araştırma yapıyorum. Yapılan etkinliklerin etkililiğini ve verimliliğini ortaya çıkarmayı ve bu konuda bu konuda öneriler ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın, hem sizler hem de diğer ebeveynler açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Bu araştırma kapsamında bu etkinliklere katılmış tüm ebeveynlerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30 dk. süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kayıt etmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunları yanıtlamak istiyorum.

Demografik Veriler

Anne

Eğitim durumu : Lise Lisans Yüksek Lisans Doktora

Meslek :

İş Ünvanı :

Yaş :

Çocuk Sayısı :

Çocukların Yaşları :

Baba

Eğitim durumu : Lise Lisans Yüksek Lisans Doktora

Meslek :

İş Ünvanı :

Yaş :

Okulda öğrenilen etkinlikleri oyunları 3 ay süresince evde uygulama, tekrar etme sıklığımızı nasıl tanımlarsınız?

A- Hiçbir zaman B-Nadiren C- Bazen D- Sıklıkla E- Her zaman

Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Eğitiminin Çocuk ve Aile Üzerindeki Etkileri - Aile görüşme formu soruları

A-BİRLİKTE KATILIMLARININ ETKİSİ HAKKINDA ANNE GÖRÜŞÜ

1. Çocuğunuzla birlikte katıldığımız bu müziksel etkinlikler evinizdeki müzikal yaşantıyı nasıl etkilemiştir? (yeni müzikler dinlemek, şarkı söylemek, bir şarkıya ritim tutmak veya devinim olarak yoluyla eşlik etmek, konsere gitmek, albüm satın almak, enstrüman satın almak vb.)
 - 1.1. Çocuğunuzla birlikte katıldığımız bu müziksel etkinlikler arasında tekrar etmeyi ve sürekli uygulamayı düşündükleriniz var mıdır? Bu etkinliklerin sizin için ön plana çıkma sebebi nedir?
2. Bu eğitime çocuğunuzla tekrar katılmak isteseydiniz hangi sebepten dolayı katıldınız?
 - 2.1. a-) Sosyalleşme b-) Eğlenceli vakit geçirme c-) Müzik becerisinin artması d-) Yeni şeyler öğrenmek e-) diğer.....(lütfen belirtiniz)
3. Bu eğitimle beraber çocuğunuzla iletişiminizde ne gibi değişiklikler oldu ?
 - 3.1. Çocuğunuzla birlikte geliştirdiğimiz oyun arkadaşlığı ve işbirliğini, çocuğunuzun gelişimine katkı sağlayacak diğer alanlarda (sanatsal, sosyal, akademik) kullanabileceğinizi düşünür müsünüz? Cevabı evetse sebepleri nelerdir?
 - 3.2. Çocuğunuzla birlikte katılabilme imkanı olsaydı başka hangi alanlarda (derslerde) olmasını isterdiniz? Sebeplerinden bahsedebilir misiniz?
 - 3.3. Bu etkinliklerin başka dersler veya başka sosyal etkinlikler için daha fazla bir araya gelmenizde rol oynadığını düşünüyor musunuz?
 - 3.4. Birlikte öğrenmenin avantajlarından bahsedebilir misiniz? Bunlar nelerdir?

4- Katıldığınız bu eğitimin süresini (10 hafta) yeterli buldunuz mu? Daha kısa veya daha uzun olmasını mı istersiniz ? neden?

4.1. Katıldığınız bu programda değişiklik yapmak isteseydiniz neyi değiştirirdiniz?

4.2. Yönetici ve öğretmenlerden anne-baba eğitimiyle ilgili beklediğiniz üç önemli hususu (ya da davranışı) belirtir misiniz?

B- COCUK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ HAKKINDA ANNE GÖRÜŞÜ

1. **Çocuğunuzun bu 10 haftalık süreçteki tutum ve davranışları konusundaki düşünceleriniz nedir?**

1.1. Böyle bir müziksel etkinliğe sizin çocuğunuzla birlikte katılmanızın, **çocuğunuza** nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? (kuralları uygulama, sorumluluk, işbirliği gibi konularda yeni davranışları ve yönelimleri olduğundan bahsedilebilir mi?)

1.2. Çocuğunuzun öğrendiği etkinlikleri üçüncü bir kişiye (baba, büyükanne, büyükbaba, kardeş, arkadaş vs.) yansıttığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse çocuğunuzun bu konudaki ilgi yoğunluğunu nasıl tanımlarsınız?

A- Hiçbir zaman B- Nadiren C- Bazen D- Sıklıkla E- Her zaman

2. **Etkinlikleri çocuğunuzla birlikte uygularken okulda ve evde olmasının farklarını nasıl açıklarsınız? (Etkinlikleri uygulamada katılımda okulda ve evde olmasının farkları nelerdir? Okulda mı yoksa evde mi daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?)**

2.1. Evde uygulamanın daha etkili olduğunu düşünüyorsanız sebepleri nelerdir?

2.2. Okulda uygulamanın daha etkili olduğunu düşünüyorsanız sebepleri nelerdir?

C-EBEVEYNİN KENDİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

1. Böyle bir müziksel bir etkinliğe çocuğunuzla birlikte katılmanızın size nasıl bir katkısı oldu?
 - 1.1.Etkinliklerin kendi gelişiminiz için olumlu yönleri nelerdir?
 - 1.2 Bu eğitim sürecinde kendinizle ilgili aldığımız herhangi bir karar oldu mu? Açıklar mısınız?
 - 1.3.Yapılan etkinliklerin yeterli kaliteye ulaşmasında sizin katılımınızı ve kendi rolünüzü nasıl açıklarsınız?
 - 1.4.Etkinliklerin hareket ve oyun üzerine dayalı olmasının sizin katılımınızı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?
 - 1.5.Oyun ve hareket temelli bir müzik eğitimi çocuklar olmaksızın sadece anne babalara verilmesi durumunda katılmak ister miydiniz? Olumlu ya da olumsuz sebeplerini açıklar mısınız?
2. Şarkı söylemek, müzik dinlemek, ritim çalmak gibi faaliyetler göz önüne alındığında müzikle ilgili düşüncelerinizde değişiklikler oldu mu? Olduysa ne tür değişiklikler olduğunu açıklar mısınız?
 - 2.1 Müzik dersiyle ilgili düşüncelerinizde değişiklikler oldu mu? Cevabınız evetse açıklar mısınız?
3. Bu etkinlikler boyunca çocuğunuzla ilgili yeni fark ettiğiniz özellikler oldu mu? Bunlar nelerdir?

Onay yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.01-E.18710631
Konu: Anket İzni (Mete BURUBATUR)

07.11.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/10/2017 tarihli ve 48178250-300-E.14941 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Mete BURUBATUR'un "Aile Katılımlı Oyun ve Hareket Temelli Müzik Eğitiminin Çocuk ve Aile Üzerinde Etkileri" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Selçuklu İhsaniye İlkokulunun 3. sınıfına devam eden öğrenciler ile velilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması gerekmektedir. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçenlere tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Aile Görüşme Formu (2 sayfa)
- 2-Çocuk Gözlem Formu (2 sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ce9-ee25-3e34-af25-571c kodu ile teyit edilebilir.