

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN 5-6
YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN RİTM (TARTIM)
ALGILAMALARININ İNCELENMESİ

SANATTA YETERLİK TEZİ
Ercan MERTOĞLU
(405913013)

TEZİN ENSTİTÜYE VERİLDİĞİ TARİH
DOKÜMAN TAYİNİ

122693

122683

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 18 Haziran 2002
Tezin Savunulduğu Tarih: 11 Temmuz 2002

Tez Danışmanı : Yard. Doç. Dr. Gökten AY

Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Selahattin İÇLİ

Doç. Fikret DEĞERLİ

Prof. Dr. Ayla OKTAY (M.Ü.)

Y. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN (M.Ü.)

TEMMUZ 2002

ÖNSÖZ

Müzik, insanı evrenle buluşturan ve kendi doğasında varolan potansiyel güçlerin en üst noktaya çıkmasını sağlayarak, kendisini tanımasına yardımcı olan oldukça özel bir alandır. Müzikal duyarlılıkları yüksek bireylerin yetiştirilmesi belki de doğumdan itibaren yapılacak bilinçli çalışmalarla mümkündür. Bu çalışmalarda belirli bir bilinçle hareket edilmesi, ancak yapılacak araştırmalarla elde edilecek bulgulara dayandırıldığında mümkün olabilir.

Bu temel kaygılarla yola çıkılarak yapılan bu araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının ritm algıları incelenmeye çalışılmıştır. Özellikle ülkemizde konu ile ilgili yapılan araştırmaların yetersiz olması, bu çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır.

Umarım ki, elde edilen bulgular daha da geliştirilir ve bu bulgulara dayalı olarak yapılacak çalışmalarla müzikal algıların olumlu yönde farklılaşması ve eğitimsel çalışmalara katkı sağlaması mümkün olsun.

Araştırmanın yapılmasında bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Gökten Ay'a, beni her zaman destekleyen ve tezimin her aşamasında katkılarda bulunan sevgili hocam Prof. Dr. Ayla Oktay'a, literatür çalışmalarımda yol gösteren Prof. Dr. Ali Osman Özcan'a teşekkür ederim. İstatistiksel analizlerin yapılmasında büyük emeği geçen sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın'a, uygulamalarımı yapmam için benden hiçbir yardımı esirgemeyen Marmara Üniversitesi Göztepe Kampusu ve Haydarpaşa Kampusu Okul Öncesi Uygulama Okulu, Büyük Şehir Belediyesi Merkez Anaokulu, Özel Okyanus Çocuk Evi, Özel Atasev Anaokulu yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca, beni destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen

aileme ve mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırmamın temel kaynağını oluşturan sevgili çocuklarımıza teşekkür eder, pırıl pırıl bir dünyada, geleceklerinin mutluluklarla dolu olmasını dilerim.

Haziran 2002

Ercan Mertoğlu



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER	III
TABLO LİSTESİ	VI
ÖZET.....	XV
SUMMARY	XVII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Amaç.....	3
2. ÇOCUK VE MÜZİK	5
2.1. Algı ve Ritm	5
2.1.1. Algı.....	5
2.1.2. Ritm.....	7
2.1.3. Ritm Kalıpları.....	9
2.2. Çocuğun Müzik Gelişimi	10
2.2.1. Ritm Algısı Gelişimi	19
2.2.2. Ritm Algısı Gelişiminde Öğretmenin Yeri	22
2.3. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi	26
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Önemi	26
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Amacı.....	28
2.3.2.1. İletişim, Farkında Olma ve Dil Gelişimi ile İlgili Amaçlar.....	30
2.3.2.2. Motor Gelişim ile İlgili Amaçlar	30
2.3.2.3. Zihinsel Gelişim ile İlgili Amaçlar	30
2.3.2.4. Yaratıcı ve Duygusal Amaçlar.....	30
2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi Metotları.....	33
2.3.3.1. Suzuki	33
2.3.3.2. Kodaly.....	34
2.3.3.3. Dalcroze	35
2.3.3.4. Orff.....	36
2.3.3.5. Carabo-Cone	39
2.3.4. Müzik Etkinlikleri ve Planlanması.....	40
2.3.5. Ritm Eğitimi.....	46
2.3.5.1. Ritm Eğitiminin Amacı ve Çocuğun Gelişimine Etkileri.....	48

2.3.5.2. Ritm Eğitimi İle İlgili Etkinlikler	48
2.3.5.3. Ritm Eğitiminde Kullanılan Araçlar.....	51
2.3.5.3.1. Ellerin ve Ayakların Kullanılışı	52
2.3.5.3.2. Kelimelerin Kullanılışı	52
2.4. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Müzik	53
2.4.1. Türkiye’de Milli Eğitimin Genel Amaçları	53
2.4.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	54
2.4.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	54
2.4.4. Türkiye’de Okul Öncesinde Müzik Eğitimi İle İlgili Sorunlar....	55
2.4.4.1. Programla İlgili Sorunlar	55
2.4.4.2. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar.....	57
2.4.4.3. Araç-Gereç ve Kaynaklarla İlgili Sorunlar.....	58
2.4.4.4. Fiziksel Ortamla İlgili Sorunlar	58
3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem.....	60
3.3. Verilerin Toplanması.....	61
3.3.1. Ölçme Araçları	61
3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu	61
3.3.1.2. Ritm Algısı Değerlendirme Formu	61
3.3.2. Uygulama	62
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	62
4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	64
4.1. Ritm Algısının Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	64
4.1.1. Ritm Algısının Örneklem Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu.....	64
4.1.2. Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	66
4.1.3. Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	67
4.1.4. Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	68
4.1.5. Ritm Algısının Başarı Durumu İle İlişkisi	70
4.1.6. Ritm Algısının Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu.....	72
4.1.7. Ritm Algısının Çocukların Ses Sınırları İle İlişkisi	74
4.1.8. Ritm Algısının, Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu.....	75
4.1.9. Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu.....	77
4.1.10. Ritm Algısının Öğretmenin Ses Sınırları İle İlişkisi	79
4.1.11. Genel Ritm Algısı, Ritmi Söyleme ve Ritmi Vurma Arasındaki İlişkiler	80

4.2. Ritmik Yapıların Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	82
4.2.1. Ritmik Yapıların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	82
4.2.2. Ritmik Yapıların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	87
4.2.3. Ritmik Yapıların Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	89
4.2.4. Ritmik Yapıların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	98
4.2.5. Ritmik Yapılar İle Genel Başarı Arasındaki İlişki.....	101
4.2.6. Ritmik Yapıların Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu.....	104
4.2.7. Ritmik Yapılar İle Çocukların Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	108
4.2.8. Ritmik Yapıların Kuruma Müzik Öğretmeni Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu.....	110
4.2.9. Ritmik Yapıların Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu.....	114
4.2.10. Ritmik Yapılar İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	118
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuç	121
5.2. Öneriler.....	124
KAYNAKLAR	127
EKLER.....	130
Ek A: Kişisel Bilgiler Formu.....	130
Ek B: Ritm Algısı Değerlendirme Formu	131
Ek C: Ritm Algısını Değerlendirmede Kullanılan Ritm Kalıpları	132
Ek D: Ritm Algısını Değerlendirmede Kullanılan Şarkılar	134
ÖZGEÇMİŞ.....	139

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1:	Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Gittikleri Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.2:	Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı	61
Tablo 3.3:	Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	61
Tablo 4.1a:	Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	64
Tablo 4.1b:	Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	64
Tablo 4.2a:	Ritmi Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	64
Tablo 4.2b:	Ritmi Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	65
Tablo 4.3a:	Ritmi Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	65
Tablo 4.3b:	Ritmi Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	65
Tablo 4.4:	Genel Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	66
Tablo 4.5:	Ritmi Söylemenin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	66
Tablo 4.6:	Ritmi Vurmanın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	66
Tablo 4.7:	Genel Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 4.8:	Ritmi Söylemenin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 4.9:	Ritmi Vurmanın Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	68
Tablo 4.10a:	Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	68
Tablo 4.10b:	Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu	68
Tablo 4.11a:	Ritmi Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	69
Tablo 4.11b:	Ritmi Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu	69

Tablo 4.12a:	Ritm Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	69
Tablo 4.12b:	Ritm Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu	70
Tablo 4.13:	Genel Ritm Algısının Başarı Durumu İle İlişkisi	70
Tablo 4.14:	Ritm Söylemenin Başarı Durumu İle İlişkisi.....	71
Tablo 4.15:	Ritm Vurmanın Başarı Durumu İle İlişkisi	71
Tablo 4.16a:	Genel Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	72
Tablo 4.16b:	Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	72
Tablo 4.17a:	Ritm Söylemenin 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	72
Tablo 4.17b:	Ritm Söylemenin 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	72
Tablo 4.18a:	Ritm Vurmanın 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	73
Tablo 4.18b:	Ritm Vurmanın 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	73
Tablo 4.19:	Genel Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 4.20:	Ritm Söyleme İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 4.21:	Ritm Vurma İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 4.22a:	Genel Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	75
Tablo 4.22b:	Genel Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	75
Tablo 4.23a:	Ritm Söylemenin Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	76
Tablo 4.23b:	Ritm Söylemenin Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	76
Tablo 4.24a:	Ritm Vurmanın Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	76
Tablo 4.24b:	Ritm Vurmanın Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	76

Tablo 4.25a: Genel Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	77
Tablo 4.25b: Genel Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	77
Tablo 4.26a: Ritmi Söylemenin Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	78
Tablo 4.26b: Ritmi Söylemenin Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	78
Tablo 4.27a: Ritm Vurmanın Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	78
Tablo 4.27b: Ritm Vurmanın Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	78
Tablo 4.28: Genel Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.29: Ritmi Söyleme İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.30: Ritmi Vurma İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.31: 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Ritm Algısı İle Ritmi Söylemeleri Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.32: 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Ritm Algısı İle Ritmi Vurmaları Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.33: 5-6 Yaş Çocuklarının Ritmi Söylemeleri İle Ritmi Vurmaları Arasındaki İlişki	81
Tablo 4.34a: 2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	82
Tablo 4.34b: 2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	82
Tablo 4.35a: 3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	82
Tablo 4.35b: 3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	83
Tablo 4.36a: 6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	83
Tablo 4.36b: 6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	83

Tablo 4.37a:	5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	84
Tablo 4.37b:	5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	84
Tablo 4.38a:	7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	84
Tablo 4.38b:	7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	84
Tablo 4.39a:	9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	85
Tablo 4.39b:	9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu	85
Tablo 4.40:	2/4'lük Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 4.41:	3/4'lük Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 4.42:	6/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 4.43:	5/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 4.44:	7/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	88
Tablo 4.45:	9/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	88
Tablo 4.46a:	2/4'lük Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	89
Tablo 4.46b:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 1. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	89
Tablo 4.46c:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 2. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	89
Tablo 4.46d:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 3. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	90
Tablo 4.46e:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 4. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	90
Tablo 4.46f:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 5. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	90
Tablo 4.46g:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 6. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	90
Tablo 4.46h:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 7. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	90
Tablo 4.46i:	5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 8. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	91

Tablo 4.47a:	3/4'lük Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	92
Tablo 4.47b:	5-6 Yaş Çocuklarının 3/4'lük 1. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	92
Tablo 4.47c:	5-6 Yaş Çocuklarının 3/4'lük 2. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	92
Tablo 4.48a:	6/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	93
Tablo 4.48b:	5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 1. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	93
Tablo 4.48c:	5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 2. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	94
Tablo 4.48d:	5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 3. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	94
Tablo 4.48e:	5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 4. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	94
Tablo 4.49a:	5/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	95
Tablo 4.49b:	5-6 Yaş Çocuklarının 5/8'lik 1. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	95
Tablo 4.49c:	5-6 Yaş Çocuklarının 5/8'lik 2. Versiyon Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu	96
Tablo 4.50a:	7/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	96
Tablo 4.50b:	5-6 Yaş Çocuklarının 7/8'lik Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu.....	97
Tablo 4.51a:	9/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	97
Tablo 4.51b:	5-6 Yaş Çocuklarının 9/8'lik Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu.....	98
Tablo 4.52a:	2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	98
Tablo 4.52b:	2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	98
Tablo 4.53a:	3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	99
Tablo 4.53b:	3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	99
Tablo 4.54a:	6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	99
Tablo 4.54b:	6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	99
Tablo 4.55a:	5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	100

Tablo 4.55b:	5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	100
Tablo 4.56a:	7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	100
Tablo 4.56b:	7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	100
Tablo 4.57a:	9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	101
Tablo 4.57b:	9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu	101
Tablo 4.58:	2/4'lük Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki	101
Tablo 4.59:	3/4'lük Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki	102
Tablo 4.60:	6/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki	102
Tablo 4.61:	5/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki	102
Tablo 4.62:	7/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki	102
Tablo 4.63:	9/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki	103
Tablo 4.64a:	2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	104
Tablo 4.64b:	2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu	104
Tablo 4.65a:	3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	104
Tablo 4.65b:	3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu	104
Tablo 4.66a:	6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	105
Tablo 4.66b:	6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu	105
Tablo 4.67a:	5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	105
Tablo 4.67b:	5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu	106

Tablo 4.68a:	7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	106
Tablo 4.68b:	7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu.....	106
Tablo 4.69a:	9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	107
Tablo 4.69b:	9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu.....	107
Tablo 4.70:	2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	108
Tablo 4.71:	3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	108
Tablo 4.72:	6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	108
Tablo 4.73:	5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 4.74:	7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 4.75:	9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 4.76a:	2/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	110
Tablo 4.76b:	2/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	110
Tablo 4.77a:	3/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	110
Tablo 4.77b:	3/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	111
Tablo 4.78a:	6/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	111
Tablo 4.78b:	6/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	111
Tablo 4.79a:	5/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	112
Tablo 4.79b:	5/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	112

Tablo 4.80a:	7/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	112
Tablo 4.80b:	7/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	112
Tablo 4.81a:	9/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	113
Tablo 4.81b:	9/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	113
Tablo 4.82a:	2/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	114
Tablo 4.82b:	2/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	114
Tablo 4.83a:	3/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	114
Tablo 4.83b:	3/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	115
Tablo 4.84a:	6/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	115
Tablo 4.84b:	6/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	115
Tablo 4.85a:	5/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	115
Tablo 4.85b:	5/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	116
Tablo 4.86a:	7/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	116
Tablo 4.86b:	7/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	116
Tablo 4.87a:	9/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	116
Tablo 4.87b:	9/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu	117
Tablo 4.88:	2/4'lük Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	117
Tablo 4.89:	3/4'lük Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	118

Tablo 4.90:	6/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	118
Tablo 4.91:	5/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	118
Tablo 4.92:	7/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	118
Tablo 4.93:	9/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki.....	119



ÖZET

“Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının ritm (tartım) algılarının incelenmesi”ni amaçlayan bu araştırmada, çocukların müzik gelişimi gözden geçirilmiş, Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarında müziğin yeri irdelenmiş, ritm çalışmalarının önemine değinilmiş ve özetle aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, bazı kişisel özelliklere ve şartlara (cinsiyet, yaş farkı, genel başarı durumları, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumuna, diğer müzik becerileri, müzik öğretmeninden yararlanma, öğretmenin müzikal becerileri vb.) göre farklılaşmakta mıdır?

Tarama modeline uygun olarak düzenlenen bu araştırmanın evrenini İstanbul ili’ne bağlı Kadıköy ve Eminönü ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının tümü oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi ve çalışmaların rahatça yapılabilmesi amacıyla özel olarak seçilmiş beş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında iki form kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Ritm Algısı Değerlendirme Formu

Amaçlar doğrultusunda aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Genel ritm algısı, ritmi söyleme, ritmi vurma ile ilgili düzeyleri saptamak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmalar,

2. Ritm algısı ve ritm kalıplarının bazı kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve varyans analizi,
3. Ritm algısı ve ritm kalıpları ile bazı kişisel özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı,
4. Genel ritm algısı, ritme uygun söyleme, ritmi doğru vurma arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

5-6 yaş çocuklarının genel ritim algıları ve ritim söyleme düzeyleri cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık göstermekte; ritmi algılamada 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüş; ritm algılama düzeyleri devam ettikleri eğitim kurumuna, eğitim kurumuna devam sürelerine ve müzik öğretmenin gitme süresine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bilinçli ve programlı bir müzik etkinliği yapılmaması ve öğretmenlerin müzikal becerilerinin eksikliğinin çocukların müzikal becerilerini de olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

5-6 yaş çocuklarının farklı ritm kalıplarını (tartımları) söyleme ve vurmaları ile ilgili bulgulara göre, 2/4'lük ritm versiyonlarında 5 ve 6 yaş grupları hem söyleme hem de vurmada başarılıdırlar. 3/4'lük ritm versiyonlarında ise her iki yaş grubu söylemede başarılı olurken, vurmada 6 yaş grubunun başarısında görülen azalma, 5 yaş grubunda belirgin düzeydedir. 6/8'lik ritm versiyonlarının söylenmesinde her iki yaş grubu başarılı iken, vurmada 5 yaş grubunda belirgin bir başarı azalması olmaktadır. 5/8'lik ritm versiyonlarının söylenmesinde her iki yaş grubu da başarılı iken, vurmada her iki grupta da başarı azalması görülmektedir. 7/8'lik ritm kalıbının söylenmesinde başarı orta düzeyde iken vurmada başarı düzeyi oldukça düşüktür. 9/8'lik ritm kalıbının söylenmesinde her iki grup da başarılı, vurmada ise her iki grubun başarısında azalma olmaktadır.

SUMMARY

In this research which aims to examine the rhythm perceptions of 5-6 year old pre-schoolers, music development of children was reviewed, music curriculum in Turkish educational system was questioned, the importance of rhythm investigated and the answers of following questions were tried to be sought:

Are the pre-schoolers' rhythm perceptions differ according to their personal characteristics such as gender, age, general achievement, years of attending pre-school, the pre-school institution they attend, other musical skills, being educated by a music teacher, teachers' musical skills?

The universe of this research which is designed according to survey model is all of the children who attend a pre-school or kindergarten in Kadıköy and Eminönü Districts of İstanbul. The sample group consists of 156 pre-schoolers who attend five pre-school institutions in mentioned districts.

In order to collect data two forms were used:

1. Personal Information Form
2. Rhythm Perception Evaluation Form

Following statistical analysis were done on the collected data:

1. Arithmetic means and standart deviations in order to determine the general rhythm perception, the ability to speak rhythmically and the ability to tap rhythmically,
2. T-test and variance analysis in order to determine the differentiation of rhythm perceptions and rhythm patterns according to some of the personal characteristics,

3. Pearson moments correlation coefficient in order to determine the correlation between the rhythm perceptions and rhythm patterns according to some of the personal characteristics,

4. Pearson moments correlation coefficient in order to determine the correlation among the general rhythm perceptions, the ability to speak rhythmically and the ability to tap rhythmically.

The findings of the study are as follow:

General rhythm perceptions and the level of ability to speak rhythmically differ meaningfully according to gender on behalf of girls and 6 year olds were more successful in perceiving rhythm than the 5 year olds. The level of rhythm perception did not differ according to the pre-school institution they attend, years they attend to a pre-school institution and getting help of a music teacher. It is determined that the lack of a conscious and programmed music activities in pre-schools and insufficient musical skills of teachers have negative effects on children's musical skills.

The findings about speaking and tapping the rhythm patterns show that 5 and 6 year olds are successful in both speaking and tapping rhythmically in $2/4^{\text{th}}$ rhythm versions. While both age groups are successful in speaking rhythmically, 6 year olds show a lower success level in tapping in $3/4^{\text{th}}$ rhythm versions. Both age groups were found successful in speaking rhythmically but 5 year olds showed less achievement in $6/8^{\text{th}}$ rhythm versions. Both age groups were found to be successful in speaking rhythmically, but they showed little tapping achievement in $5/8^{\text{th}}$ rhythm versions. While success level is average in speaking the rhythm pattern, the level of tapping rhythmically increases in $7/8^{\text{th}}$ rhythm versions. Both groups were successful in speaking rhythmically but failed in rhythmic tapping $9/8^{\text{th}}$ rhythm patterns.

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Ünlü düşünür Aristo (m.ö:384-322), insan eğitiminde müziğin önemine şu sözlerle yer vermektedir: “Tıpkı cimnastiğin belli bir türde vücut meydana getirmesi gibi, müziği de daha çok kişilik üzerinde etki yapabilen ve böylelikle, doğru bir eleştirici değerlendirme alışkanlığına sahip ve yetenekli insanlar yetiştirmemiz için bir uyarıcı olarak görmemiz gerekir... Duyguları samimiyetle ifade etme konusunda hiçbir şey ritm ve şarkı söyleme kadar kuvvetli değildir. Madem ki bu kadar güçlü bir kuvvettir, o halde müzik mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır.” (Aristoteles, 1975). Aristo’nun sözlerinde görüldüğü gibi, çocuğun kişilik gelişiminde, kendini ifade edebilmesinde, yargılama ve değerlendirme yapabilme becerisinin gelişmesinde müziğin ve müziğin önemli bir unsuru olan ritm eğitiminin çok büyük önemi vardır ve bu eğitim çok erken başlamalıdır. Aristo’nun günümüzden yaklaşık 2400 yıl önce ifade ettiği müzik ve onun önemli bir unsuru olan ritm eğitimi, günümüze kadar önemini yitirmemiş ve bu düşünceler daha da geliştirilerek araştırmalarla desteklenmiştir. Günümüzde akademik araştırma ve çalışmalarla desteklenen bu alan, okul öncesi eğitimi programlarında da önemli bir yer almıştır.

Müzik, toplumun ritme karşı gösterdiği ilgiden doğmuştur. Oyuncular ve şarkıcılar yaptıkları müzik ve çıkardıkları seslerden çok, ritm ve uyumlu ses tekrarları ile ilgileniyorlardı. Çağımızın müzik aletlerinin ortaya çıkmasıyla, nitelikli ezgiler üretilmeye başlandı. Ses ve renk bakımından değişen müzikler, beğeniye yol açacak şekilde uyarıcı ve uyumlu ses tekrarı halinde üretilebilir. Ancak, bütün ritmik ve uyumlu seslerin etkileyici bir biçimde

üretilmesi isteniyorsa, özel bir eğitim gerekir (Pintner and Ryan, 1987, s.240, 241).

Bireyin duyarlılıklarının, iletişiminin, farkındalığının, yaratıcılığının ve duygularının gelişerek nihayetinde estetik zevklere sahip olmasındaki önemli faktörlerden biri, okul öncesi dönemdeki müzik etkinlikleridir.

Her çocuk ilk aydan itibaren müziğe ilgi duyar. Bu ilgi, annesinin söylediği ninniyle başlar, git gide çevreden, radyodan, televizyondan duyduğu; evde-okulda- sokakta duyup, öğrenip, söylediği müziklerle beslenir. Her çocuk müziğe aynı ölçüde yetenekli değildir. Fakat bütün çocuklar müziği severler (Sun ve Seyrek, 1998, s.30,31).

Bebek daha doğmadan işitmeye başlar ve doğumdan itibaren gelişmeye başlayan müzikal algıda, ilerleyen süre içerisinde aile, çevre ve eğitim kurumlarının etkisi oldukça büyüktür. Ailenin bilinç düzeyi, müzikal algının olumlu ya da olumsuz olmasını belirler. Ancak, okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların müzikal algı gelişimlerinde olumlu yönde gelişmeler olması beklenir. Böylece, aileden ve çevreden kaynaklanan olumsuzlukların da ortadan kaldırılması söz konusu olabilir. Okul öncesi eğitimde müzikle ilgili olarak amaçlanan, her çocuğun müziğe ilgisini yaratmak, bu ilgiyi beslemek, yeteneğini olabildiğince geliştirmek ve bu yoldan her çocuğun, müziğin olumlu etkilerinden yararlanmasını sağlamaktır.

Müzikal algı, ses, ritm, melodi, armoni.... gibi özellikleri içerir. Müzik, başlıca iki ögesi ses ve ritm olan bir bütündür; ses ve ritmle anlatım sanatıdır (Uçan, 1985, s.79). Bu araştırmada, müziğin iki temel ögesinden biri olan ritm algısının okul öncesi dönemde gelişimi ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların müzikal algı kapsamında ritm algısında da gelişmeler olması beklenir. Bu açıdan okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan müzik etkinliklerinde Sun ve Seyrek'e (1998)'a göre ritmle ilgili çalışmaların amacı, şarkı öğretiminde olduğu gibi, çocuğa

yalnızca belirli ritm kalıplarını öğretmek değildir. Bununla birlikte, çocuğun ritm duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek, onun mutlu olmasına ve olumlu bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ritm eğitimi ile, çocuğun ritm duygusunun yanı sıra, denge, dikkat, tepki süreçlerinde de gelişme olur; güven duygusu artar; büyük ve küçük kaslarında da gelişme olur. Ayrıca ritm eğitimi, el, kol, ayak, baş, göz ve vücut gibi beden bölümleri arasında uyum sağlanmasına, davranışlarında çeviklik ve incelik kazanmasında yardımcı olur (Sun ve Seyrek, 1988, s.57).

Görüldüğü gibi, ritm algısı sadece kendisiyle sınırlı bir etki yaratmamaktadır. Bir çok gelişim alanında da etkilerinden söz etmek mümkündür. Ancak bu çalışmanın kapsamı, ritmin bütün etkilerini ortaya koymaya yönelik değil, daha çok 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algısı, ritm kalıplarını vurup söyleyebilme başarıları ile sınırlıdır. Araştırmada 5 ve 6 yaş çocuklarının seçilmesinin temel nedeni, 4 yaş ve altındaki çocuklardan istenen cevapların alınmasında karşılaşılabilecek zorluklardır. Kaldı ki, okul öncesi eğitimin etkilerini 5-6 yaş çocuklarında daha açık bir şekilde gözlemlemenin mümkün olması da bir başka gerekçedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmada, “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının ritm (tartım) algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.3. Amaç

“Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının ritm (tartım) algılarının incelenmesi”ni amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, bazı kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, tonalite, müzik öğretmeninden yararlanma, öğretmenin tonalitesi) göre farklılaşmakta mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile bazı kişisel özellikleri (başarı, ses sınırı, öğretmenin ses sınırı) arasında ilişki var mıdır?
3. 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algısı, ritmik söyleme ve ritm vurma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. 5-6 yaş çocuklarının ritm kalıplarını algılama düzeyleri nedir?
5. 5-6 yaş çocuklarının ritm kalıplarını algılama düzeyleri, bazı kişisel özelliklere (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, tonalite, müzik öğretmeninden yararlanma, öğretmenin tonalitesi) göre farklılaşmakta mıdır?
6. 5-6 yaş çocuklarının ritm kalıplarını algılama düzeyleri ile bazı kişisel özellikler (çocukların genel başarıları, çocukların ses sınırı, öğretmenin ses sınırı) arasında ilişki var mıdır?

2. ÇOCUK VE MÜZİK

2.1. Algı ve Ritm

2.1.1. Algı

Dış dünya ile ilişkileri, duyu organlarımız aracılığı ile kurarız. İnsan, beş duyu organından aldığı duyular dışında basınç, ısı, acı-ağrı gibi duyuları da hisseder. Kısaca, “duyu, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesiyle oluşur. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkar. Bu işleme algılama (perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de algı (perception) adı verilir.

Algı duyudan farklıdır. Algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır.

Duyu organlarının beyine ilettikleri duyular basittir. Algılama ise geçmiş öğrenme ve deneyimlerimizin de işin içine girdiği son derece karmaşık bir süreçtir. Kısaca algı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak, çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecidir (Cüceloğlu, 1996, s.118, 119, 131).

Algıyı anlamak için duyuusal mekanizmaların yapısının nasıl olduğu ve ışık, ses, dokunma ve tat duyumlarına nasıl aracılık ettiği hakkında bir şeyler bilmemiz gerekmektedir. Ancak algı, uyaran örüntülerini yorumlayan ve onlara tepki gösteren insan organizması için basit uyaranları ayırt etmekten daha fazlasını içermektedir. Bunun için, insan organizmasının çevreden gelen ve sürekli değişen uyarımlardan bilgi çıkarabilmesi gerekir (Atkinson, 1995, s.141).

Özetle algı, duyuların beyine ulaşp anlam kazanmaları olarak tanımlanabilir. Böylece algı yolu ile bireyin yaşantısına bir şeyler katılmış olur.

Algı, bir olayı ya da bir nesnenin varlığını duyum yolu ile yalın bir biçimde bilinç alanına almak şeklinde tanımlanabilir. İnsan doğumundan itibaren bütün yaşamı boyunca duyularını kullanarak çevresinde olup bitenleri anlamak, yorumlamak ve yeni durumlara kendini uydurmak için algıyı kullanır.

Yeni doğmuş bebekler gerekli algısal süreçlerden bir kısmına sahiptir. Ancak, ilk birkaç yıl içinde algıda çok hızlı bir gelişme görülür (Morgan, 1990, s.55).

Algının insan yaşamında en önemli olduğu ve duyularını en yoğun olarak kullandığı dönem çocukluk yıllarıdır. Bu dönemde çocuklar görme, işitme, tat alma, koklama ve dokunma duyularını kullanarak çevrelerini tanımaya ve etraflarında gelişen olaylara bir anlam vermeye çalışırlar.

Özellikle çocukluk yılları doğal olarak araştırma ve keşfetmeye eğilim gösterilen yıllardır. Bu araştırma ve keşfetme süreci etkin bir şekilde kullanılır. Nesneyi görmek, çıkardığı sesi duymak, ona dokunmak, tadına bakmak, o nesneyi tanımak için oldukça etkilidir. Bu algısal deneyimler rastlantısal olmamalıdır. Anne, baba ve eğitimciler çocukların araştırmacı yönlerinden yararlanarak, çeşitli algısal deneyimleri edinmelerini sağlamalı, bu deneyimleri çeşitlendirmelidirler. Çocuğun iyi bir algılama gücüne sahip olması, onun dış dünya ile olan iletişiminde ve genel olarak öğrenmenin yanı sıra sanat, matematik ve dil becerilerinde önemli rol oynamaktadır.

Algı, çocukların gelişiminde bir çok alanda etkili olmaktadır. Özellikle anlama ve kavramanın gelişiminde önemli bir temel oluşturur. Dikkati yönlendirir, bir noktaya toplar ve süresini uzatır. İşitsel algı, dinleme becerisinin artmasına; görsel algı, algılananların bellekte depolanmasına,

dokunma algısı, çevresindekilere dokunarak tanımasına ve diğer duyuların kullanımı sırasında onlara rehberlik etmesine yardımcı olur. Bir çok algısal etkinlik, sözel ifade gerektirmediğinden, dil ya da konuşma yetersizliği olan çocuklar için de kullanılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan bir çok etkinlik algısal becerilerin geliştirilmesi için planlanmamış olsa bile, aslında bu alana da hizmet etmektedir (Erdemir, 1981, s.77, 78).

“Göz, olanı görürken, beyin olanı, olmuşu ve olacak olanı görür.” ifadesinden hareket edersek, kulak duyulanı işitir fakat beyin daha önceki ve gelecekteki sesleri de işleyebilir. Bu sebeple algı bir beceri olarak tanımlanabilir. Eğitim ve öğretim yolu ile de çocuğun algısı, dolayısı ile de çocuğun ses algısı geliştirilebilir. Çocuğun sesleri algılaması, bir yerde sesleri öğrenmesi ve farklılıklarını ayırtedebilmesidir. Eğitim ve öğretim yoluyla çocuğun algısı geliştirilebilir.

2.1.2. Ritm

Ritm kavramını tanımlayan kaynaklara baktığımızda, birbirine çok benzeyen birçok tanıma rastlayabiliriz. Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğünde Ritm, “olayların düzenli aralıklarla tekrarlanması niteliği, düzenlilik” (TDK Türkçe Sözlük, 1992, s.649) şeklinde tanımlanmıştır.

Bir başka tanımda ise Ritm, ölçülü ve düzenli hareket olarak izah edilmiştir (Larousse, 1969, s.604).

Yukarıdaki her iki tanım da günlük hayatımızın her anında ritmin bir parçası olarak yaşadığımız ortaya konulmaktadır. Bu tanımlara göre geniş anlamda ritm, hayatın kendisi ve bir yaşam biçimidir. Bütün insanlar ritm duygusunu içlerinde taşırlar ve hayatın bütün alanlarında ritm vardır. Kalbimiz çok muntazam ve durmaksızın düzenli bir ritm ile çalışmaktadır. Eğer düzensiz çalışır veya durursa hayat tehlikeye girecektir. Hatta insan bedeni, yirmidört saati programlanmış bir saate sahiptir denebilir.

Çevremizi izlediğimizde mevsimlerin değişimi, gece-gündüz olayları, ayın evreleri, gel-git (med-cezir) gibi doğa hareketlerinin hepsinde ritm olgusuna rastlamaktayız (Haines and Gerber, 1992, s.15).

Ritm, müziğin temel yapı taşlarından biridir. Ritmin müzikteki işlevi açısından bir çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Ritm: Müziğin özü ritmdir. En az iki sesin arka arkaya gelmesi ile bir ritm doğar. Konuşmada da ritm vardır. İyi bir konuşmacı etkileyici olmak için ritme önem vermek zorundadır. Bu durum incelikli olarak müzik için de geçerlidir. Çünkü müzik bir zaman sanatıdır. Zamanlamayla ilgili yönleri bulunur: Tempo, aksan, ölçü, nota kümesi gibi zamanlamayla ilgili tüm işlevler müziğin ritmik özelliklerini belirler (Müzik ans., 1985, s.1090).

Ritm: Müzikte zamanın düzenli aralıklarla bölünmesine “ritm” denir. Ritmi “ölçü” kelimesiyle karıştırmamalıdır. Ölçü; ritmin (bölümlenmiş zamanın) tekrarlarından herhangi biridir, yani ritmik eşitlik anlatan kısımlardır. “Ritm” kelimesi müzikten çıkmış olmakla birlikte, şiir gibi söz sanatlarında, resim –heykel gibi plastik sanatlarda da kullanılan bir terimdir (Hayat ans., 1972, s.2719).

Ritm: (lat.rhythmus) Bir mısrada, bir müzik cümlesinde v.b. kuvvetli zamanlar ile zayıf zamanların düzenli aralıklarla tekrarlanması (Meydan Larousse, 1969, s.604)

McLullich ise ritmi şöyle tanımlamıştır: Ritm, eserin hareketini, karakterini belirleyen ögedir (Denk, 2000, s.15).

Ritm: Seslerin belli kurallar içinde uzayıp kısılmasıdır (Altınok, 1980, s.9).

Ritm: Zamanın seslerle düzenli aralıklara bölünmesidir. Daha kısa bir deyişle ritm, zamanın düzenli bölünmesidir (Sun ve Seyrek, 1998, s.57).

Ritm: Müzik yapıtlarının iskeletini oluşturan ritm, müziğin en önemli öğelerinden biridir (Egüz, 1981, s.48).

Bütün bu tanımlardan da anlaşılabilceğı gibi ritm, müziğın vazgeçilmez bir unsuru ve onun düzenleyicisidir.

2.1.3. Ritm Kalıpları

Birden çok ritmden oluşan ritm bütününe, “ritm kalıbı” denir. Ritm eğitimi, ritm kalıplarıyla yapılır (Sun ve Seyrek, 1998, s.57). Ritm kalıpları ile ilgili olarak aşağıdaki örnekler verilebilir:



2.2. Çocuğun Müzik Gelişimi

0-1 YAŞ: Çocukların gelişimi belli bir sıra içinde gerçekleşmektedir. Vücudun yanı sıra belirli fiziksel becerilerin de gelişmesi ile birlikte belirli davranış örüntüleri sergilerler. Örneğin, çocuklar nerede dünyaya gelirlerse gelsinler, önce ayakta durmayı, atlamadan önce yürümeyi, konuşmadan önce hecelemeyi, herhangi bir aleti kullanmayı becermeden önce parmak emmeyi geliştirir ve sergilerler. Bu özellikler zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde de görülmektedir. Fakat burada vurgulanması gereken gelişimsel benzerlikler olmasına rağmen, her çocuğun kendine has özellikleri, tutumları ve davranışları sebebiyle her birinin ayrı bir birey olduğudur. Her çocuktan, içinde bulunduğu yaşa denk düşen gelişimsel özelliklere tamamen uyan bir örüntü sergilemesini bekleyemeyiz. Daha doğrusu bu özellikleri, çocuğun içinde bulunduğu duruma göre bir çevre ve program düzenlemek için bir norm ve yol gösterici olarak kabul edebiliriz. Gelişimsel özelliklerle ilgili profiller, belirli yaştaki çocukların çoğunun sergileyebileceği beceri ve davranışların yansıtılması açısından bize rehber olmaktadır (Haines and Gerber,1992, s.45)

Pek çok araştırma metotları bebeklerin neonatal dönemden itibaren yetişkinler kadar duyabildiklerini göstermektedir. Gerçekten de fetus, anne karnındayken ses uyarılarına karşı hareket ederek, tepki verir. Anne rahmi oldukça gürültülü bir ortamdır. Fetus, annenin kalp atışlarını duyabilir. Annenin kalp atışları, çevredeki konuşma sesleri kadar gürültü çıkarır (Bee and Mitchell, 1984, 54, 116).

Burada görüldüğü gibi bebekler, işitme ile çok erken tanışmaktadırlar. Morgan (1990), bu durumu şöyle açıklamaktadır: Görme, işitme, dokunma, ısı, acı-ağrı, koku ve tat alma gibi duyu organlarının işlevlerini doğuştan itibaren yerine getirdiklerini biliyoruz. Fakat yetişkinlerin standardı ile karşılaştırıldığında bu duyular önceleri pek duyarlı olmayıp zamanla

gelişmektedirler. Dokunma ve ısı duyuları doğuştan, diğerlerine oranla oldukça iyi gelişmiştir. Aynı zamanda çevre ısısına da duyarlıdırlar. Ancak acı-ağrı duyusu ilk haftalarda dokunma ve ısı duyuları kadar iyi gelişmemiştir. Koku ve tat alma duyuları doğuştan işlev görmelerine rağmen fazla duyarlı değildir. Doğuştan oluşmuş ve oldukça iyi gelişmiş olan duyumuz, işitme duyumuzdur (Morgan, 1990, s.53,54).

Morgan, ayrıntılarına değinmediği, ancak “çok iyi geliştirilmiş olarak vasıflandırdığı bir yöntem aracılığı ile yeni doğmuş bebeklerin, en yakın ses tonları arasındaki farkları ayırt edebildiklerini, 3-4 haftalık bebeklerin, duydukları seslere tepki gösterdiklerini, bu dönemde çocukların yetişkinler düzeyinde işitebildiklerini ifade eder (Morgan, 1990, s.54).

Yeni doğan bebeklerin sesleri algılamaları, bizim düşündüğümüzden daha fazladır. Yapılan araştırmalara göre daha üç günlük bile olmamış bebeklerin, annelerinin seslerini başkalarından ayırdedebildikleri gözlenmiştir. 1 aylık bebekler, şu-bu gibi birbirine yakın sesler arasındaki farkı ayırdedebilirler (Papalia and Olds, 1988, s.313).

Birinci aylarında bebekler müziğe karşı, gözlerini oynatarak, kafasını çevirerek ve sakinleşip uykuya geçerek tepki vermektedirler (Haines and Gerber, 1992, s.5).

3 aydan küçük olan sağlıklı bebeklere müzik dinletildiğinde çok iyi bir şekilde tepki vermeleri beklenir. Ürfioğlu (1989)’nın aktardığına göre, yapılan test ve gözlemler sonucunda 3 aydan küçük bebeklere müzik dinletildiğinde çok fazla tepki göstermeyenlerin bedensel bir rahatsızlığının olduğu ortaya çıkmıştır (Ürfioğlu, 1989, s.7).

Erken dönemlerde bebeklerin seslere gösterdikleri duyarlılıkları, onların ileriki yaşlardaki zekasını tahmin etmemize yarayabilir. Son zamanlarda bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, 4 aylık bebeklerin sesleri ayırtetmedeki yetenekleri ile, onların 5 yaşındaki zeka puanları arasında önemli bir

korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu durum, 4 aylık bebeklerin seslere gösterdikleri tepkilerin, onların zihinsel fonksiyonlarının da ilk göstergelerinden biri olabileceğini ortaya koymaktadır (Papalia and Olds, 1988, s.313).

6 aylık bebekler, müziğe karşı genellikle motor tepki verirler (Gundlach, 1984, s.399).

6-7 aylık bebekler, kadın ve erkek seslerini çok rahat bir şekilde birbirlerinden ayırabilirler. Buna bağlı olarak da, anne ve babasının seslerini ayırdedebildikleri tespit edilmiştir (Bee and Mitchell, 1984, s.116).

Bebekler, altıncı ayda müzik sesi duyunca “agu” sesini çıkarır ve mırıldanırlar. Konuşma seslerini taklit etmeye başlar, ba-ba, ma-ma gibi hece tekrarları yaptıkları gözlenir. İlk altı ayda bebeğin dokunma, görme, işitme ve hareket duyularının uyarılması, onun çevreye olan ilgisini artırır ve gelişimini destekler. Özellikle çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında işitsel uyarmaların çok büyük etkisi vardır. Sesleri dinleme, ayırtetme ve taklit etme yeteneğinin gelişimini desteklemek için, bebeklere uygulanan etkinliklerde ses çıkaran materyallerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bu materyallere örnek olarak; müzik kutusu, ses çıkaran oyuncaklar ve çingiraklar sayılabilir (Bal ve Artan, 1995, s.12).

Normal gelişim içinde olan bebekler, 8. aydan itibaren canlı ritimleri içeren müziklere karşı aktif davranışlarda bulunurlar. Artık, dilin varlığını kavradıkları için müziği dinlemekle kalmaz, ona sesle cevap verirler. Ancak, bu sesleri müzik ürünü olarak değerlendirmek güçtür. Bebek 9 aylık olunca müziğe verdiği tepkiler gelişir; müzikten hoşlandığı veya hoşlanmadığını belli eder. Bu dönemde çocuk, konuşmak için ilk çabalarını gösterir. Bu çabalar, onun müzik yaşantısını etkiler (Ürfioğlu, 1989, s.7).

Daha sonraları yaptıkları hareket ve çıkardıkları sesler duyduklarıyla ilgili olmamakla birlikte, fiziksel ve sözel tepki vermeye başlarlar. Bu pasif

dinleme süreci yerini, duyulan sese karşı memnuniyet yada hoşnutsuzluk tepkilerinin verilmesiyle aktif dinlemeye bırakmaktadır. Aynı zamanda bebekler karşısındakinin hareket ve seslerini taklit ederek “dikkat” becerilerini sergilemeye başlamaktadırlar. Bebekler bu ses ve hareketleri çevresindekilerin dikkatini çekmek ve takdir almak için sık sık tekrarlamaya başlarlar.

Kendi başına oturabilme, emekleme, sürünme ve yürüme egzersizlerinin yanı sıra, dildeki ifade ediciliğinin de geliştiği görülmektedir. Bu dönemde tanınan melodilere ekleme yapabilirler. Bu becerileri özellikle ev ortamında yetişkinlerin kendileri ile girdikleri sempatik ilişkilerle kazanılabirler. Örneğin; hafifçe vurma, okşama, mırıldanma, vızıldama, sallanma, zıplama, çeşitli parmak oyunları bebeklere zevk verir ve ses ve hareket yoluyla katılımlarını sağlar. Bu dönemde çocuklar yatakta ya da oynarken, yalnızken şarkı söyleyebilir ya da mırıldanabilir, ellerindeki nesneler ne olursa olsun onunla beraber gürültü yada ritmik sesler çıkarabilirler (Haines and Gerber, 1992, s.5).

Bir yaşından itibaren bebeğin kelime dağarcığı genişler ve tek kelimelik ifadelerinde artış görülür. Onbeşinci ayda kısa hikayeleri ilgi ile dinler ve tekrarını ister (Bal ve Artan, 1995, s.15).

18 aylık bebekler emekleme, sürünme, yürüme vb. becerilerde ilerleme kaydeder ve artık ellerini çok amaçlı kullanabilirler. Yetişkinler ya da kendisinin başlattığı ritmik hareketlerden hoşlanırlar ve ritmik sesler eşliğinde zıplarlar. Yorgun, mutsuz ya da incinmiş olduklarında sarılmaktan, sallanılmaktan ya da şarkı söylenilmesinden hoşlanır ve beğendiği şarkılara mutlu olduğunu belirten tepkiler verirler. Yavaş ritimden hızlıya beklenmedik değişimler, çocukların dikkatini çekmekte ve zevk almalarına sebep olmaktadır.

Önceden bilmediği ve sevmediği programlar dışında televizyon, radyo veya teyp gibi materyaller çocukların kısa süreli ilgilerini çekebilir. Vurma,

patlama ve büyük gürültüyle patlama vb. olaylar 18 aylık bebeklerin ilgisini oldukça çekmektedir. Çünkü ritm, ve gürültü bu yaş çocukların doğasında vardır. Bu dönemde piyano ve davul gibi yükses ses çıkaran ve kullanımında belirgin bir hareket olan çalgılara büyük ilgi duyarlar (Haines, Gerber, 1992, s.5,6).

2 YAŞ: Çocuklar iki yaşında kayda değer düzeyde motor beceriler kazanırlar. Denge sağlayabilmek için kollarını rahatlıkla kullanabilir ve hoşlandığı müziklere tepki verebilirler. Yetişkinlerle oynarken onların yaptığı ritm ve tempoları taklit ederler. Tanınmış hikayeleri, şiirleri ve şarkıları tekrar tekrar dinlerler. Daha sonra sözleri kadar müziğe de ilgi gösterirler (Haines, Gerber, 1992, s.6). İki yaşındaki çocuklar, müzikle eş zamanlı (senkronlu) hareket edebilirler (Gundlach, 1984, s.399).

İki yaş çocuğu, kendi başına oynamayı sever. Dokunmaya, vurmaya, ses çıkaran veya hareket eden oyuncakları sıkmaya bayılırlar. Trampet çalmaktan büyük zevk alırlar çünkü, yüksek sesler çocuğa çevresini daha fazla kontrol ediyor olma hissini verir. Ritmik bir şekilde ses çıkarırken, el parmakları ve ayak parmakları ile oynanan oyunları severler. Aynı şarkı, ses ve oyunun tekrar edilmesi en sevdikleri şeydir. Müzik eşliğinde vücudunu ve kollarını sallayarak, el çırparak ve sıçrayarak oynamaktan zevk alır. Duyduğu müziklere başını oynatarak ve dans ederek cevap verir. Müzikteki ritmik hareketi genellikle takip etmezler ve hareketleri kaba olabilir. Ancak vücut hareketleri oldukça coşkuludur. Bu dönemde çocuğun, çevresindeki müzikal olan veya müzikal olmayan sesleri ayırt edebilme becerisi gelişmiştir (Andress, 1980, s.4,5).

3 YAŞ: Bu yaş çocuğu halen aktiftir ve motor kontrolleri oldukça artmıştır. Kendi vücudunu artık tanıyor olması, hareketlere ne zaman başlaması veya durması gerektiği konusunda kendini kontrol edebilme becerisini de kazandırır. Parmaklarını hızla kullanabilir. Dans figürleri zenginleşmiştir. Kelime hazinesi artarak dili gelişir. İçinde aynı kelimelerin sık tekrar

edildiği şarkılardan oluşan repertuarı zenginleşir. Grup ile birlikte şarkı söylemeyi sevdikleri gibi tek başlarına şarkı söylemede de başarılı olabilirler. Bu yaş çocuklara yaptırılacak en uygun müzik aktivitesi, farklı tempolarda ve düzeylerde el çırparak yapılacak ritm çalışmalarıdır. Burada dikkat edilecek husus, yaptırılacak etkinliğin çocuk tarafından başarı ile uygulanabilir olmasıdır. Çocuk istenileni başardığı takdirde mutlu olur. Aksi takdirde çocuk huysuzlaşır, mutsuz olur ve etkinliği reddetmeye başlar (Hainess and Gerber, 1992, s.6).

Bu dönemde çocuk, dilini geliştirmek için çok çaba gösterir. Oynadıkları hayali oyunlar çocuğun düşüncelerini ve mantığını yansıtır. Oynadıkları hayali oyunlar genellikle en son gördüğü ve en son ilgisini çeken şeylerle ilgilidir. Yüksek sesle konuşur ve yüksek sesle şarkı söylerler. Ancak dil, genellikle bir anlaşma aracı değildir. Kelime gruplarının tekrarı şeklindeki oyunlardan büyük zevk alırlar. Hareket etmek, düşmek ve yuvarlanmak için daha fazla enerji harcarlar. Bazen kendileri için önemli olduğuna inandıkları kontrol mekanizmalarını geliştirmeye çalışırlar. Yarı doğru ritmik cevaplar verebilirler (Andress, 1980, s.5).

Bu yaşın en önemli özelliklerinden birisi de, öğrendiği bir şarkının sözlerini kendi uydurduğu bir melodiye uyarlaması veya kendi uydurduğu sözleri öğrendiği bir şarkının melodisine uyarlamasıdır. Bu özellik, çocuğun müzik yeteneğinin fazlalığından değil, kendi öğrendiği kelimeleri müzik aracılığı ile kullanmak istemesindendir. Bu dönemde çocuk, şarkılar yoluyla, bir çok kelime öğrenir (Ürfioğlu, 1989, s.9).

4 YAŞ: Dört yaş çocuğu, üç yaşa oranla daha gelişmiş becerilere sahiptir. Bu dönemde kayma, ip atlama, bisiklet sürme gibi fiziksel aktivitelerde daha ustadırlar. Kol ve bacak kaslarının gelişmiş olması, bisiklet üzerinde daha hızlı ve güvenli olmasını sağlar. Daire içinde oynayarak şarkı söylemek, en sevdikleri aktivitelerdendir. Gelişen motor becerileri onların çizim yapabilmelerine, boyama yapabilmelerine ve makas

kullanabilmelerine imkan sağlar. Nesneleri ayırdedebilir ve onlar hakkında eleştiriler yapabilirler. Bu sayede seslerin kaynağını, şiddetini, tonunu ve süresini sınıflayıp, eşleştirebilirler. Bu beceriler, bu yaş çocuklar için çok önemli aşamalardır. Dört yaş çocuğu çeşitli ses, ton ve ritmik yapıları tekrar etmekle kalmaz, bir hikaye ya da şarkıda hislerini ve fikirlerini ifade etmek üzere kullanabilirler. Basit çalgılarla (pentatonik) basit melodiler üretebilirler. Bu yaşta çocuklar şarkı söylerken kendilerine biraz daha güven duyarlar. Düzeylerine uygun parmak oyunları, ritmik şiir ve tekerlemeler, hareketli kısa şarkılar bu yaş çocuklar tarafından hızla ezberlenir ve zevkle tekrar edilir (Haines and Gerber, 1992, s.7).

Dört yaş çocuğu, sesler arasındaki ilişkileri anlama konusunda 3 yaşa göre daha gelişmiştir. Sesleri sınıflama ve sıralama konusunda oldukça başarılıdır. Sesleri, bir hikayeyi veya bir şarkıyı söylemek üzere organize edebilirler. Sıralama gerektiren şeylerin sırasını hatırlarında tutabilirler. Drama çalışmalarına zevkle katılırlar. Abartılı şekilde konuşurlar ve anlamsız kelimelerden oluşmuş şarkılar söylemekten zevk alırlar. Bu dönemde çocukların edindikleri en önemli becerilerden biri de, bir şarkıya eşlik ederken kendi sesini o şarkının tonuna uydurmaya çalışmasıdır. Böylece çocuk belli bir ton edinmeye başlar. Müzik eşliğinde yaptıkları hareketler daha da gelişir (Andress, 1980, s.5).

4-5 yaş arası çocuklar basit şarkıları söylerken, başkalarının da kendilerine eşlik etmelerine izin verirler. Müziğin ana ritmine uygun bir şekilde hareket edebilirler. Bu dönemde basit ritmik örnekleri tekrarlayabilirler; ancak koordinasyon yetersizliği nedeni ile hatalar yapabilirler. Genellikle yavaş ritimleri vurmada değil, hızlı ritimleri vurmada başarılıdır. Müzik aletlerini elleri ile vurarak, sallayarak, telleri titreterek kullanma becerisi artmıştır. Ritm vuruşları için, ritm çubukları kullanılabilir. Ayrıca müziğe, bedeninin çeşitli kısımları ile sesler çıkartarak cevap verebilirler (Ürfioğlu, 1989, s.9).

5 YAŞ: Bu yaş grubu çocuklar bir bireyde bulunması gereken beceri ve yeteneklere sahiptirler. Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir, gruplarla sosyal ilişki kurabilir, özel arkadaşlar edinebilirler. Liderlik yapabilecekleri gibi, bir grubun üyesi olmayı da kabul edebilirler. Bu yaş çocuklar kayabilir, küçük bir ata binebilir, keser ve testere gibi aletleri kullanabilirler. Bilişsel ve motor becerileri daha da gelişen bu yaş grubu çocuklar basit dans figürlerini müziğin ritmine uygun olarak yapabilirler. Görsel sembollere hareketlerle karşılık verebilirler. Şarkıları doğru ezberler, kendi melodilerini uydurabilirler ve basit çalgıları çalabilirler. Beş yaş çocuğu gerçek anlamda müzik yapar (Hainess and Gerber, 1992, s.7).

Bu yaş grubu çocuklar içinde bulundukları kültüre ait çocuk şarkılarının çoğunu ezberleyip, söyleyebilirler. Bu yaştaki çocuklar üzerinde müzik hafızası ile ilgili yapılan çalışmalarda, yakın çevrelerindeki ve daha önceden duydukları müziklerde gösterdikleri başarıları, ilk defa duydukları müziklerde gösterdikleri başarıya oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Hargreaves, 1986, s.75).

Bu dönemde çocukların, basit şarkıları söylemedeki ve tekrar etmedeki başarıları oldukça yüksektir. Bu durum, onların bir düşünce içeriğini takip edebilme kabiliyetlerinin göstergesidir. Yeni şarkılarda karşılaştıkları değişik sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilirler. Basit ritimleri doğru olarak vurabilirler. Doğru müzik etkinlikleri yapıldığı takdirde, sesler ve müzik fikirleri üretme, organize etme, hatırlama ve bunları tekrar organize etme becerisini kazanırlar. Denge unsuru gerektiren sınırlı hareketler yaptırılabilir. Bu dönemde çocuktan daha iyi kas kontrolü gerektiren ritmik hareketler ve ritm vuruşları beklenebilir (Andress, 1980, s.5,6).

6 YAŞ: Bu yaş grubu çocuklar özellikle kendi tercih ettikleri şarkıları söylemeyi sever ve bu yolla duygusal ve fiziksel enerjilerini boşaltırlar. Bu dönemde çocuklar çok kuvvetli ritm duygusuna sahiptirler. Ritm kalıplarını ve tempo kavramını anlayarak uygulayabilirler. Basit vurmali çalgıları

(ksilofon, metalofon, tef, trampet v.b.) çalabilir, basit ezgiler üretebilir bunları hareketlerle eşleştirebilirler. Ürünlerini başkalarına sunmaktan zevk alır, başarılı oldukları takdirde gurur duyarlar. Bu yaş grubunun kapasitesini iyi bilen bir öğretmen, çok kolay bir biçimde onların dikkat ve ilgisini çekebilir. Çocukların duygusal yönüne hitap edebilecek ve anlamına duyarlık gösterecekleri, tonları çocukların kapasitesine uygun şarkılar öğretebilir. İşitsel dikkat çalışmaları yaparak (konsantrasyon, tonlama, ritme uygun söyleme, ritm vurma), şarkı söyleme ve dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Haines and Gerber, 1992, s.7,8).

Updegraff, Heileger ve Learned (1983) ve Moog (1976) ile Petzold (1966) tarafından yapılan boylamsal çalışmalarda, çocukların ilk olarak şarkıların sözlerini, daha sonra ritmlerini ve son olarak biçim ve aralıkların öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Bu alandaki bütün gelişmelerin yaşla birlikte arttığı ve son çocukluk döneminde ise en üst noktaya ulaştığı belirlenmiştir (Hargreaves, 1986, s.75).

Hargreaves, yaşlara göre çocuğun müzik gelişiminin temel aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

0-1 yaş: Seslere karşı tepki verirler.

1-2 yaş: Kendiliklerinden müzik üretirler.

2-3 yaş: Duydukları şarkıların sözlerini tekrar etmeye başlarlar.

3-4 yaş: Ezginin yapısını algılayabilir, çalgı yardımıyla ses tonunu geliştirebilir.

4-5 yaş: Şarkılardaki ton farklarını ayırt edebilir, basit ritmleri tekrarlayabilir.

5-6 yaş: Sert-yumuşak ayırımı yapabilir. Kolay ton ve ritm yapılarında “benzer” ve “farklı” ayırımı yapabilir.

6-7 yaş: Tonal bir müziği tonal olmayandan ayırabilir ve tercihini tonal olandan yana yapabilir.

7-8 yaş: “Sesli”, “sessiz” ayırımı yapabilir.

8-9 yaş: Ritm performansı artar.

9-10 yaş: Ritm algısı ve müzik hafızası gelişir, iki sesli müzikleri algılamaya başlar.

9-11 yaş: Armonik algı gelişir.

12-17 yaş: Bilişsel ve duyuşsal tepkiler gelişir (Hargreaves, 1986, s.61).

2.2.1. Ritm Algısı Gelişimi

Bebeklik döneminde müziğe verilen ilk tepki, ritmdir. Moog, 1976 yılında yaptığı çalışmalarda 18-24 aylık bebeklerin çoğunun, kendilerine söylenen şarkıların ritmlerine kısa bir süre de olsa, ritme uygun hareketlerle cevap verdiklerini ortaya koymuştur. Bebeklerin duydukları melodilere uygun hareket sergilemelerinin süresi, ilerleyen yaşlarda uzamakla birlikte, Moog, yaptığı incelemelerde 3-4 yaşları arasındaki çocukların müzik ve hareket arasındaki koordinasyonlarında gelişmenin durakladığını gözlemiştir. Bu yaş çocuklarda “sembol gelişiminin” daha baskın olduğunu düşünmektedir.

Moog’un çalışmalarında ortaya çıkan bulgular, bebeklerin ritmik tekrarlarda sergiledikleri başarıların gerçek anlamda ritm algısından ziyade, ritmin ilkel özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, ritmik becerilerin melodik becerilerden önce gelişip gelişmediği konusunda farklılık göstermektedir. Fakat Bentley (1996), küçük çocukların grupta birlikte söyledikleri şarkıların ton olarak bütünlük sergilemekten çok, ritmik yapıları sergilediklerini tespit etmiştir. Revesz (1953), müzik ve hareketin, okul öncesi yıllarda ayrı ayrı ele alınmamasını, bunun yerine birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocukların ritm becerileri konusunda elde edilen bulguların bu kadar çok farklılık sergilemesinin nedeni, araştırmacıların farklı düzeylerde analizler gerçekleştirmeleridir. Örneğin, ritm ve ton arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgularda, fiziksel hareketler ve şarkılı oyunların melodik yapısının ilişkisi yorumlanmamıştır.

Ritmik gelişim ile ilgili bir çok çalışmada, çocukların ellerini birbirine vurarak ya da bir yere vurarak düzenli sesler çıkarabilme becerilerine sahip oldukları gözlenmiştir. Moorhead ve Pond (1978), küçük çocukların kendiliklerinden çıkardıkları seslerin düzenli, akıcı ve aksansız olduğunu gözlemiştir. Bu alanda gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda, çocukların dinledikleri ritimleri bir süre sonra tekrar üretebilme becerilerinin gelişimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Williams, Sievers ve Hattwick (1933), yaptıkları çalışmada çocuklara Seashore Ritm Testi uygulamışlar, 3 yaş çocukların sadece 1/3'nün, yarım saniyede bir verilen sesi tekrar edebildiklerini tespit etmişlerdir. Bu oran 5 yaşında 3/4'e çıkmıştır. 6 yaşındaki çocukların ise sadece %4'ü başarısız olmuşlardır. Petzold (1966) ve Thackrey (1972) ise, bu gelişimsel ilerlemeyi daha kompleks metot ve ölçüm teknikleri ile elde etmişlerdir. Rainbow (1965) ise, yaptığı çalışmada aynı becerilerde gösterilen performansların, kullanılan yöntemle göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin 3 yaş çocukları ritm becerilerini, en iyi şekilde, konuşmadaki ritimleri tekrarlayarak sergileyebilmişlerdir. Yine 3 yaşındaki çocuklar, ritmi tekrar edebilme konusunda ellerini birbirine vurmak yerine çubukla bir yere vurduklarında, daha iyi performans sergilemişlerdir. İkinci tür araştırmalarda ise, çocuklardan kısa ritm örneklerini aynen tekrar etmeleri istenmiştir. Örneğin Zenatti (1976), 4-5 yaşları arasındaki çocuklardan 2, 3 veya 4 birimli ritimleri iki denemede tekrar etmelerini istemiştir. 4.8 yaş grubundaki çocukların kayda değer bir gelişme gösterdiklerini tespit etmiştir. 4.9 yaş ve üzerindeki çocukların ise %70'i ilk denemede başarılı olmuş, diğerleri ise ikinci denemede daha başarılı olmuşlardır. Zenatti aynı zamanda, çocukların sergiledikleri

performanslarının onlara verilen ritmlerin sunulma şekline göre de değiştiğini ortaya koymuştur. Zenatti'nin araştırmasından çıkan bir başka sonuç ise, 4.8 yaş grubundaki çocuklar, piyano çalınarak duyurulan ritmleri tekrar etmekte başarılı olurken, 4.9 ve 5.2 yaş grubu arasındaki çocukların piyano çalınarak duyurulan ritmleri tekrarları ile direkt olarak verilen ritmleri tekrarlamaları arasında performans açısından bir fark görülmemiş olmasıdır. Gardner (1971), çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalarda, bazı çocukların ritm çalışmaları yaparken yarım saat sonra kayda değer bir gelişme gösterdiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, eğitimcilere pratik ipuçları sunmakla birlikte, ritmik becerilerin psikometrik ölçümleri konusunda dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koymaktadır (Hargreaves, 1986, s.80, 81, 82).

Çocukların müzik başarılarının gözlemlenmesi için, onların sadece ritm becerilerinin test edilmesi yeterli değildir. Ancak, müziğin içeriği ele alındığı takdirde, ritm becerisi önemlidir. Çocuklara müzik eşliğinde yaptırılan ritmik hareketleri gözleyerek alınan sonuçlara biraz da olsa kuşkuyla yaklaşmak gerekebilir. Çünkü çocuğun müzik eşliğinde ritmik hareketler yapabilmesi için, müziğin ritmine konsantre olması gerekir. Ancak, müziğin diğer parametreleri (melodi, armoni v.b.) algıyı sınırlandırıcı bir etki yaratabilir.

Çocukların, ritmik hareketleri en iyi şekilde müzik eşliğinde yapabilecekleri düşüncesi bizi yanılgıya götürebilir. Çünkü motor gelişim bozukluğu olan çocuklarda müzik ve hareket koordinasyonu yetersiz olabilir. Bu durumun bizi çocuğun müzikal becerisinin yetersiz olduğu sonucuna hemen götürmesi konusunda yanılgıya düşürmemesi için, müzik ve hareket konusunda koordinasyon yetersizliği olan çocukları, dikkatli değerlendirmek gereklidir (Gundlach, 1984, s.399).

2.2.2. Ritm Algısı Gelişiminde Öğretmenin Yeri

Okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinin yapılabilmesi için, gereken tek şey, öğretmenin eğlenmeye istekli olması ve kendi coşkusunu onlarla paylaşmasıdır. Önemli olan, öğretmenin çocukların seviyesine inebilmesi ve etkinliklere kendisinin de aktif bir şekilde katılabilesidir (Dankworth, 1984, s.233).

Öğretmenin uygulayacağı öğretim modeli çok önemlidir. Öğretmen çocuğun önerilerine ve ilgi alanlarına açık olmalı ancak; bu durum çocukların eğitim kurallarının dışına da çıkmamalıdır. Rowland'a (1984) göre, öğretmen yönlendiren olmalı, ihtiyacı belirleyebilmeli ve eğitmelidir. Öğrenme işleminin kontrolü çocukla öğretmen arasında paylaşılmalıdır.

Müzik etkinliğini gerçekleştirecek öğretmen dikkatli ve iyi bir dinleyici olmalıdır. Bütün bunların yanı sıra kaliteli seslere ve müziğe duyarlı olmalıdır. Çocukların kendi çalışmaları da dahil olmak üzere pek çok müziğe ve müziğin çeşitli alanlarına yaratıcı bir yaklaşımı ve belirgin bir ilgisi olmalıdır. Müzik etkinliklerini planlarken çocukların bireysel gelişim özelliklerini gözönüne alarak, onların ihtiyacına yönelik müzik aktiviteleri yaptırabilmek için önceden hazırlıklı olmalıdır. Etkinlikler esnasında çocukları iyi takip etmeli ve değerlendirme yapmalıdır (Glover and Ward, 1993, s.8).

Çocuğa yaptırılacak aktivitelerde öğretmenin model olması, yaptıracaklarını kendisinin de uygulaması son derece önemlidir.

Öğretmenler, okul öncesi eğitimin genel amaçlarının yanı sıra müzik eğitiminin amaçlarını ve hedeflerini de bilmeli eğitim programlarını hazırlarken bu amaçlara da yer vermelidirler.

Müzik çalışmalarına çocukların seviyelerine uygun noktadan başlamalı, gelişimsel seviyelerinin altında ya da üstünde etkinlikler düzenlenmemelidir. Etkili ve verimli çalışmalar çocukların hali hazırda

bildikleri ve benimsedikleri etkinliklerle başlar; ardından bilinenlerle bilinmeyenler arasında bağlantılar kurularak ve aşama aşama ilişkilendirilerek sürdürülür (Örn: çocukların bildikleri ve seviyelerine uygun bir şarkı söyleme, ardından ses aralığı daha geniş şarkılara geçiş, şarkı söylemeyle birlikte ritm çalışmaları şeklinde etkinlikler).

Çocukların kendilerine güvenmelerini sağlamak adına yaşanacak başarılı deneyimlerin önemi göz ardı edilemez. Bu bağlamda öğretmenlerin temel sorumluluğu çocukların ilgi duydukları ve başarılı oldukları alanlarda onları teşvik etmek ve tecrübelerini sergilemelerini sağlayacak olanaklar sunmaktır (Garreston, 1976, s.12,13).

Çocuklarla sınıf ortamında ritm eğitimi etkinlikleri yapabilmek için öğretmenin müzisyen olmasına gerek yoktur. Bunun için gereken şeyler, öğretmenin ne yapacağını bilmesi, yapacaklarını planlaması, çalıştığı yaş grubunun gelişim özelliklerini iyi bilmesi ve eğlenceli bir ortam yaratarak, coşkusunu çocuklarla paylaşması yeterli olacaktır.

Çocuğun dünyası müzikle doludur. Bu müzik sadece kendi düşlediği, kendi yarattığı müzik değildir. Bu arada yetişkinlerin dinlediği müzik dünyası ile de iç içedirler. Bu durum çocuk için şaşırtıcı olabilir. Bu yüzden, okul öncesi öğretmenin yapacağı müzik etkinliklerinin, çocuğun kendini ifade edebilmesi için faydalı ve anlaşılabilir bir araç olması önemlidir. Öğretmenler, çocuğun öğrenmesi için gerekli olan özgürlük sınırları içerisinde, çocuğa verilecek müzik aktivitelerini sınırlamalıdır. Yapılacak çalışmalar sırasında öğretmenin vereceği direktifler önemlidir. Bu sayede, grup aktivitelerinin bölünmesi engellenecektir. Bu sınırlamalar, müzik deneyimi olmayan çocuğa başlangıç noktasını göstereceği için, kendine olan güveninin gelişmesini sağlar. Aksi takdirde karışıklık olacak, başarısız olan çocuk hayal kırıklığına uğrayacaktır (Nye, 1978, s.6).

Müziğin en önemli unsuru ritm duygusudur. Bu duygu çocukta çok erken dönemlerden itibaren görülür. Çocuğun ritm algısının geliştirilebilmesi için

sistemli bir eğitim gereklidir. Ritm eğitimi ile eski Yunanlılar da ilgilenmişlerdir. Komensky, ritm algısının geliştirilebilmesi için, annelere ve bakıcılara, çocuklara ritmik şarkılar söylemesini tavsiye etmiştir. Müzik eğitim faaliyetlerinde çocuğa ritmi doğru vermek ve çalıştırmak, öğretmenin en önde gelen görevlerindendir (Yönetken, 1952, s.30).

Müzik ve hareket yalnız çocuklar için değil, aynı zamanda farklı yaş gruplarındaki gençler için de ilginç bir çalışma alanıdır. Ritm eğitimi için dans, pandomim, müzikli drama gibi etkinlikler çok iyi bir ortam oluşturur (Wucher, 1979, s.146). Görüldüğü gibi, ritm eğitim yaptıracak öğretmenin diğer yaratıcı etkinliklerden de yararlanması, eğitimin başarısı açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi öğretmeni diğer alanlarla da ilgilenmeli, farklı alanların birbirini destekler nitelikte nasıl kullanılacağı konusunda yaratıcılığını ortaya koymalıdır. Bu yaratıcı düşünceler, çocuğu da etkileyecektir.

Ritm eğitimi yaptıracak olan öğretmen, içinde bulunduğu toplumun müzik kültürünü de bilmek ve analiz etmek zorundadır. Müzik kültürü bir yerde özel işitme gelenekleri tarafından belirlenmiştir. Müziğin karakteristik özelliklerinden olan ses yüksekliği, ses rengi, ses niteliği ve ritm yapısı gibi özellikler, müziğin yapıldığı topluma göre değişiklik gösterir (Albersheim, 1983, s.38).

Anaokulu öğretmeni, çocuklara rahatlama, konsantrasyon, seslerle ilişkiye girme, müzik becerisi, dil ve ses perdelerine ait temel alıştırmaları yaptırdıktan sonra, ses süresi, ses yüksekliği ve müzik parçalarının farklılıklarını ritmik melodik alıştırmalarla, ses temeline dayalı olarak, sistemli bir şekilde uygulamalıdır (Struth, 1980, s.4).

Öğretmen ritm çalışmalarını nasıl yaptırabilir?

- Ritm çalışmaları öykünme ve oyun biçiminde yaptırılabilir (örneğin: çocuklar kendilerini saat, başlarını da saatin sarkacı sayarlar ve “tik tak” sözlerini söyleyerek başlarını iki yana sallarlar).
- Ritm çalışmaları şarkı öğretimi ile birlikte yapılabilir (öğretilecek ya da daha önce öğretilmiş bir şarkının tartımını çeşitli yöntemlerle çocuklara vurdurulur; bunun için önce öğretmen uygular ve sonra tartımı çocukların tekrar etmelerini ister).
- Ritm çalışmaları kelimelerle yaptırılabilir (öğretmen, kelimeleri tartımıyla söyler ve çocukların da tekrarlamasını ister ya da, söyledikten sonra tartımı vurmalarını ister).
- Ritm çalışmaları müzik eşliğinde, çocukların beden hareketleriyle, taklitlerle müziğe uymaları istenerek yapılabilir (çocukların müzik eşliğinde müziğe uygun yürümeleri, müzik eşliğinde serbest dans etmeleri, müzik eşliğinde öğretmenin göstereceği vücut hareketlerini yapmaları, çalınan müziğe göre çeşitli hayvan, doğa olayları vb. taklitleri istenir).
- Ritm çalışmaları çocukların müziğe eşlik etmeleri yoluyla yapılabilir (müziğe el-ayak vuruşları ve ritm çalgıları ile eşlik etmeleri, şarkı söylerken aynı anda el-ayak veya ritm çalgıları ile eşlik etmeleri istenir).
- Ritm çalışmaları kolaydan zora doğru düzenlenir (ister el-ayak, ister ritm çalgıları ile olsun önce çocukların kolaylıkla kavrayabilecekleri ritm kalıpları verilir ve bunlar çok iyi yapıldıktan sonra daha güç bir ritm kalıbının çalışmasına geçilir).
- Ritm çalışmaları müzik eşliğinde, ritmik cimmastik uygulamaları şeklinde de yapılabilir (ritmik cimmastik çalışmaları çocuklarda hem ritm becerisinin gelişmesine hem de vücudunun bölümleri arasında eşgüdüm sağlama becerisinin gelişmesine katkı sağlar).

- Ritm eğitimi yalnızca yetenekli çocuklara değil, sınıftaki bütün çocuklara uygulanmalıdır (ritm çalışmaları, bireysel yapılabileceği gibi, bütün sınıfla da yapılmalıdır) (Uçan, ve diğ. 2001, s.49).

Diğer alanlarda olduğu gibi, öğrenmenin anlamlı ve zevk verici olabilmesi için, eğitim programlarında çocukların gelişim özelliklerine uygun aktiviteler ve materyaller bulunması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocukların gelişim özelliklerini iyi bilen bir öğretmen, onların gelişim aşamalarına uygun müzikal deneyimler edinmesi konusunda daha ustaca hareket edecektir. Bu deneyim ve tecrübelerin sonucunda çocuklar doğru bilgilendirilerek müzikal becerileri geliştirilecek ve yaşamları boyu sürecek olan müzik sevgisini kazanacaklardır (Haines and Gerber, 1992, s.4).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Önemi

Çocuklar, müzikten hoşlanma ve öğrenmekten zevk almalarına temel oluşturan hareket etme ve ses çıkarma becerileri ile dünyaya gelirler. Bu nedenle doğumdan itibaren müziğin bir parçası olmaya hazırdırlar ve bunun için gereken yeterli donanımına sahiptirler. Ritm, melodi, kafiye ve diğer müzik öğeleri ile birleşen hareket ve sözler, çocukların zevkli aktiviteler yaşayarak gelişmelerine ve ilerlemelerine katkı sağlamaktadır. Çocukların doğasında bulunan müzikteki ses ve hareket arasındaki yakın ilişki, onların müziği anlamalarına ve bireysel gelişimlerine temel teşkil etmektedir (Haines and Gerber, 1992, s.4).

Müzik etkinliklerinin önemi konusunda pek çok iddia bulunmaktadır: ‘müzik kişisel disiplini geliştirir’, ‘müzik aktiviteleri sosyal beceri ve tutumların gelişimine katkı sağlar’, ‘şarkı söylemek zihin aktivitelerini geliştirir’, ‘müzik çalışmaları kişinin estetik güzelliklere karşı duyarlılığını artırır’ vb. Bu görüşlerin tam tersi olarak müzik etkinlikleri ile kazanılacak

duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerin, diğer etkinlik türleri ve uygulamalarla daha etkili olarak kazandırılabilmesi de düşünülmektedir. Müziğin doğasında var olan estetik değerler, müzik etkinliklerinin vazgeçilmezliğinin temel nedenlerindendir. Bireyin güzelliğe karşı duyarlılığının artırılması süreci olarak kabul edilen estetik eğitimi, müzik çalışmalarının en önemli amaçlarından birini oluşturmaktadır. Müzikal çalışmalar, estetik beğeniyle birlikte, çocukların gelecek yıllarda ‘iyi müzik dinleyicileri’ olmaları için temel hazırlayacak nitelik taşımaktadır. Ses çalışmaları esnasında çocuklar, doğru nefes alma becerilerini de kazanmaktadırlar. Müzik etkinlikleri, çocukların ihtiyaçlarını ve kendilerini farklı biçimlerde ifade etme olanağı tanır. Bireyler yaşantılarını ve tecrübelerini en iyi şekilde dans, görsel sanat ve müzik yoluyla sunabilmektedir. Ayrıca günümüz modern toplumunda ihtiyaç duyulan yaratıcılık yeteneği de müzik ve diğer sanat dalları vasıtasıyla bireylerin duygularını farklı yollarla ifade etmelerini sağlayarak gelişebilmektedir. Müzik, içinde yaşanılan toplum kültürünün bir parçasıdır. Bu nedenle kültürel değerlerin ve zenginliklerin yeni nesillere aktarılmasında önemli bir etkinliktir. Müzik tüm kültürlerin ortak noktasıdır. Okul öncesi eğitim programlarının hedefleri arasında yer alan farklı kültürleri tanıma, farklılıklara duyarlı olma yolunda önemli ip uçları sağlayabilir. Müzik etkinlikleri planlanmış ve belli bir zaman ayrılan etkinlikler olabileceği gibi gün içinde farklı etkinlikler sırasında da gerçekleştirilebilir (örn: resim yaparken şarkı söyleme, belli bir ritm tutturarak nesne sayma, ritme uygun hareketler yapma, masa başı etkinlikleri sırasında müzik dinleme) ya da etkinlikler arsında geçişi sağlayabilir (örn: müzik eşliğinde, şarkı söyleyerek toplanma, bir etkinliği sonlandırıp diğerine geçerken şarkı söyleme vb.). Müzikal etkinliklerin başarıya ulaşabilmesi için bireysel olarak çocukların başarı göstermelerinin yanı sıra, bir grup olarak da işbirliği yapabilmenin ve eş zamanlı çalışabilmenin sağlanması

gerekmektedir. Bu işbirlikçi grup çabası çocuklarda karşılıklı saygı ve ilişkilerin gelişmesini sağlar (Garreston, 1976, s.1,2).

McLulich'e göre müzik etkinlikleri sırasında yapılacak şarkı öğretimi, çocuğun hem işitme hem de kelime hazinesinin gelişimi açısından önemlidir. Bazı şarkılar çocukların hayal güçlerini geliştirirken, bazıları da sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Müzikten, çocukların tüm gelişim alanları için yararlanılabilir (Denk, 2000, s.16).

Dearden (1983), okul öncesi dönemde yaptırılacak sanat etkinliklerinin önemini, çocuğun estetik anlayışının gelişmesi açısından değerlendirmiştir. Dearden'a göre estetik anlayışın gelişmesindeki en önemli problem, çocuğun yapılanlardan zevk alarak anlamsız ve kendini ifade edebilmenin arasında doğru bir dengenin kurulmasıdır. Bu iki unsur, sanat etkinliklerini estetiğin gelişimi açısından önemli kılmaktadır (Dearden, Rep. 1983, s.150).

Okul öncesinde müzik eğitimi, genelde bir toplumun müzik kültürüne büyük bir güç kattığı gibi, öncelikle, o ülkedeki çocukların gelişim, eğitim ve başarılarına da büyük bir güç katar (Egüz, 1981, s.68).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Amacı

“Müzik, insan kişiliğinin en subjektif, en kişisel ifadesidir. Aynı zamanda unutulmaz bir hayat yaklaşımıdır. Müzik, insanların en asgari düzeyde sözlü dile ihtiyaç duyarak, aralarında bir sempati oluşturduğu sosyal bir uyum sanatıdır” (Koenig, 1973, s.775). Görüldüğü gibi Koenig, müzik ile kişilik arasında bir ilişki kurarak, insanların kendini ifade edebilmesinde ve sosyal hayatta çevreyle uyumlu yaşamasında müziğin çok önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle, okul öncesi eğitimde çocuğun kendini ifade edebilme becerisinin ve sosyal yönünün geliştirilebilmesi için müzik etkinliklerinin büyük önemi vardır.

Okul öncesinde müzik eğitiminin amacı, çocuğun müzik kültürü ile tanışmasını sağlamaktır. Yani günümüz çevre müziği içinde olan çocuğun kendi dünyasına ait müzikle iç içe olmasını sağlamaktır (Lemmermann, 1984, s.58).

Müzik etkinliklerinin temel amacı çocukların müziğin doğasını anlamalarını sağlayacak geniş ve kapsamlı müzik deneyimleri yaşamalarını sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak, şarkı söyleme etkinliklerinin dışında ses çalışmaları, doğru nefes alma çalışmaları, doğru şarkı söyleme, kelimeleri doğru telaffuz etme, doğru vurgulamalar yapma, ritmi hissetme ve farklı ritmlere uygun vuruş yapabilme, sözleri melodiye ve ritme uygun söylemeye yönelik etkinliklere de programda yer verilmelidir. Müzik eğitimcileri, müzik anlayışının en iyi müziğin yapısı içindeki kavramların anlaşılması ile gelişebileceğini savunmaktadırlar. Müziğin yapısının anlaşılması, melodi, ritm, armoni, form gibi yapıların ve bunların ilişkilerinin öğrenilmesini kapsamaktadır. Programda müzik eğitiminin hedefleri, çeşitli aktivitelerle müzik becerilerinin geliştirilmesine dayandırılmamalıdır. Hedeflerin ana teması müziğin yapısının anlaşılmasına dayanmalı ve çocuklara kazandırılacak beceriler eğitimde nihai amaçlar değil, amaçlara ulaşmada araç görevini görmelidir (Garreston, 1976, s.4).

Müzik, okul öncesi dönemdeki normal ve özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılan, tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli tekniklerden biridir. Müzik eğitiminin amaçları, gelişim alanları göz önüne alınarak şu şekilde sınıflandırılabilir:

- İletişim, Farkında olma ve Dil Gelişimi ile İlgili Amaçlar,
- Motor Gelişim ile İlgili Amaçlar,
- Zihinsel Gelişim ile İlgili Amaçlar,
- Yaratıcı ve Duygusal Amaçlar.

2.3.2.1. İletişim, Farkında Olma ve Dil Gelişimi ile İlgili Amaçlar

Şarkı söyleme sırasında veya enstrüman kullanıldığı durumlarda göz kontağı kurabilme, dikkatini müziğin ritmine yoğunlaştırabilme, şarkı dinleyebilme, isimlerin geçtiği şarkılar ile kendinin ve diğer kişilerin farkına varabilme, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenebilme, dili kullanabilme yeteneğini geliştirebilme, yeni sözcükler kazanabilme, sesini daha doğal bir şekilde kullanabilme, ritm aracılığı ile konuşmadaki ses iniş-çıkışlarını doğru zamanda yapabilme.

2.3.2.2. Motor Gelişim ile İlgili Amaçlar

Enstrümanları kullanarak el-göz koordinasyonunu sağlayabilme, aynı anda iki elin birlikte koordinasyonunu sağlayabilme (örneğin, davula aynı anda iki eldeki sopalarla vurabilme), müzik eşliğinde vücudu koordineli bir şekilde kullanabilme ve hareket becerisi kazanabilme (baş, omuzlar, kollar, bel, kalça, bacaklar, ayaklar, ve vücudun tüm kısımlarının hareketini geliştirebilme), müziğin ritmine uygun hareketler üretebilme (Bal ve Artan, 1995, s.9,10).

2.3.2.3. Zihinsel Gelişim ile İlgili Amaçlar

Vücudunun farkına varabilme, vücut kısımlarını tanıyabilme; çevreyi, diğer insanları, doğayı ve doğa olaylarını tanıyabilme; renk, sayı, hızlı-yavaş, yüksek-alçak, uzun-kısa gibi kavramları kazanabilme; şarkı yolu ile giyecekler, mevsimler, hayvanlar, trafik, bir günlük yaşantı ve daha pek çok konuyu algılayabilme (Bal ve Artan, 1995, s.9-10).

2.3.2.4. Yaratıcı ve Duygusal Amaçlar

Müzik sevgisini kazanabilme; duygularını müzik aracılığı ile ifade edebilme; bir gruba ait olma bilincini kazanabilme; güven duygusu geliştirebilme; sesini kullanma ve kontrol etme becerisini geliştirebilme.

Bu amaçların tümü veya bir kısmı ulaşmak istenilen amaçlar olabilir. Çocukların düzeyine göre bu amaçlardan bazıları ertelenebilir veya bu amaçlara yeni amaçlar eklenebilir (Bal ve Artan, 1995, s.9,10).

Plummeridge (1983), çocuğun eğitiminde müziğe çok fazla yer verilmesini, buna bağlı olarak da, öğretmenin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini savunmuştur. Bunun nedenini ise, aşağıdaki noktaları göze alarak belirtmiştir:

1. Boş zamanlarını değerlendirmek için müzik: Bazı çocuklar, küçük yaşlardaki müzik becerilerini, yetişkin olduklarında da sürdürmekte ve müzik yaşantılarını profesyonel bir müzisyen olarak sürdürmektedirler. Fakat her çocuğun müzik alanında profesyonel olmalarını beklemek yanlış olur. Bu noktada asıl olan, çocukların birer yetişkin oldukları zaman, çocukken kazandıkları bilgi ve becerileri hobi haline getirip, serbest zamanlarını daha etkin bir şekilde geçirmelerini sağlamaktır.

2. Müziğin bilişsel gelişime katkısı: Müziğin, insanların sahip oldukları bilinç düzeyinin kalitesini arttırdığı eski Yunanlılardan beri iddia edilmektedir. John PAYNTER, Müziğin eğitim programlarında yer almasının gerekçesini, bireylerde “yaratıcılık”, “mükemmeliyetçilik” v.b. gibi yeteneklerin geliştirilmesi olarak açıklar. “Müzik Eğitimi” ve “Eğitimde Müzik” olgularını birbirinden ayıran Paynter, “Müzik Eğitiminde” esas olanın müzik becerisinin arttırılmasına temel oluşturması olduğunu, oysa ki “Eğitimde Müzik” sürecinde ise, müziğin çocuğun genel eğitimindeki rolü ve bilişsel gelişimini vurgulamıştır.

3. Müziğin, çocuğun duygularının eğitimine katkısı: Müziğin çocuğun duyguların eğitiminde de önemli bir yeri vardır. Sanat eğitiminin çocuğun kendini tanıması, duygularının farkında olması ve kendini ifade edebilmesi açısından duygusal gelişime katkıları, birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Eğitim, öncelikle çocuğun dünyayı tanıyarak, yaşama adapte olmasını sağlamalıdır. Yaratıcı sanat etkinlikleri ile çocuk, duygularını

ifade etme imkanı bulur. Bu da çocuğun “kendisi olma” yolunda ilerlemesini sağlar (Plummeridge, 1983, s.17,25).

Vernice NYE(1978), okul öncesi eğitimde müziğin, çocukların gelişim alanlarına göre hedef davranışların kazandırılması amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu gelişim alanları ve geliştirilmesi gereken davranışlar şunlardır:

1. Sözsüz ve Sınırlı Sözlü İfadelerin Gelişimi

- a) Gördüğü, hissettiği, hakkında düşündüğü şeyi ifade edebilmesini sağlamak,
- b) Sesleri, müzik aletlerini, kelimeleri, cümleleri keşfetmesini ve şarkı üretebilmelerini sağlamak; bunlarla ilgili deneyimlerini artırmak,
- c) Kendi hakkındaki düşünce ve duygularını, içinde bulunduğu ortama ifade edebilmesini sağlamak,
- d) Hayal etme, yaratıcılık ve gözlem yapabilme becerilerini geliştirmek,
- e) Yargılama yapabilmeyi, hareket ve ritmik buluşlar yoluyla yargılamayı kontrol edebilme becerisini geliştirmek,
- f) Daha olumlu bir benlik anlayışı geliştirmek için gerekli olan deneyimleri edindirmek.

2. Duygusal Gelişim

- a) Başka şekilde ifade ettiğinde kabul görmeyecek duygularını ifade edebilme becerisini edindirmek,
- b) Psiko-motor aktiviteler yoluyla güçlü duygularını ifade edebilme becerisini kazandırmak,
- c) Olumsuz duygularla (mutsuzluk vb.), müzik yoluyla başa çıkabilme becerisini edindirmek.

3. Sosyal Gelişim

- a) Hem birey, hem de bir grup üyesi olarak çalışabilmeyi öğrenmesini sağlamak,
- b) Sırasının gelmesini beklemeyi ve paylaşmayı öğrenmesini sağlamak,
- c) Müzik yoluyla kültürel mirasını tanımasını sağlamak,
- d) Başkalarının haklarına, düşünce ve duygularına saygı duymayı öğrenmesini sağlamak,
- e) Grup liderliği vasıflarını geliştirmek.

4. Entellektüel Gelişim

- a) Problemlerini çözebilmesi için farklı materyaller kullanmayı öğrenmesini sağlamak,

- b) Farklı yaşam deneylerini tartışırken ve sorgularken gerekecek olan, daha gelişmiş bir kelime hazinesine olan ihtiyacını karşılamak,
- c) Kendisini hem sözlü hem de sözsüz olarak ifade edebilmede kendine olan güvenini artırmak,
- d) Problemlerini belirlemeyi ve çözümlerini araştırmayı öğrenmesini sağlamak,
- e) Karar verebilme becerisini edindirmek.

5. Fiziksel Gelişim

- a) Vücudunu kontrol edebilme becerisini geliştirmek,
- b) Vücudunun hangi uzuvlarıyla neler yapabileceğini veya yapamayacağını öğrenmesini sağlamak.

6. Algısal Gelişim

- a) Görsel uyarılara tepki verirken, işitme ile ilgili deneyimlerini kullanabilme becerisini edindirmek,
- b) İşitme duyusunu geliştirmek.

7. Müziksel Gelişim

- a) Müzik bilgilerini ve kavramlarını, kendi bulunduğu olgunluk düzeyinde öğrenebilmesini sağlamak,
- b) Dinleme, hareket etme, şarkı söyleme, bir müzik aleti çalma ve yaratıcılık gibi müzik becerilerini edindirmek,
- c) Müziği değerlendirebilme ve seçicilik becerisini edindirmek,
- d) Uygun bir müzik repertuarı edindirmek (Mertoğlu, 1991, s.26,27,28).

2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi Metotları

Suzuki, Dalcroze, Kodaly, Orff ve diğer usta müzisyenler ve müzik eğitimcileri, küçük çocukların müzik eğitimleri için sistemler geliştirmişlerdir. Bütün bu sistemler, yeterli müzik bilgisi, metot ve teknik eğitim gerektirirler. Fakat bu sistemlerin hepsinin, yeterli müzik bilgileri olmasa bile öğretmenlere katacağı pek çok şey vardır.

2.3.3.1. Suzuki

1946 yılında Japonya'da "Beceri Eğitim Programı"nı geliştiren Shinichi Suzuki'nin programı çocukların yanında annelerin de katılımını içerir. Froebel gibi Suzuki de anneleri bebeklerine şarkı söylemeleri ve doğumdan itibaren onları müzikle haşır neşir etmeleri için cesaretlendirir. Anneler,

özel dersleri gözlemlerler, sınıfa kendileri de katılırlar, çocukların çalıştıkları çalgıların nasıl çalındığını öğrenirler ve evde çocuklarıyla bu çalgılar üzerinde çalışırlar. Evde, seçilmiş kasetleri çocuklara dinletirler. Esas olarak keman öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanmış olan Suzuki Metodu, önce ezbere öğrenmeyi ve yaklaşık iki-üç yıllık bir çalışmadan sonra notaları öğrenmeyi içerir. Kalabalık sınıflarda büyük çocuklar, küçük çocuklara yardımcı olurlar. İki yaşındaki çocukların eğitimlerinin odak noktası ton, ritm ve yapıdır. Bir konserde kendinden büyük ve küçüklerle birlikte bir müzik aletini ezbere çalmak, bütün gruba müzik yapma zevkini tattırır ve hızlı öğrenenler ile yavaş öğrenenler dışlanmamış olur. Suzuki Metodu'nun başarılı olmasında, gönüllü ailelerin katılımının çok önemli bir yeri vardır. Suzuki, bu metodun, bütün insanların kendilerini geliştirmesi için büyük bir potansiyele sahip olduğu varsayımına dayandığını ve kendisinin dehalar ile değil, bütün insanların eğitimi ile ilgilendiğini belirtmektedir. Suzuki'nin fikirleri, Piaget'in çocuk gelişimi ile ilgili teorisine çok yakın görünmektedir. Suzuki, çocuğun müzik kulağının geliştirilmesi için adım adım gidilmesini ve becerilerinin gelişmesi için ona yardım edilmesini gerekli görmektedir. Suzuki'ye göre kulak eğitimi basit bir olaydır. Bunun için, çalmayı öğrenecekleri parçayı kasetten tekrar tekrar dinletmek gereklidir. Suzuki Metoduna göre, çocuk doğumdan itibaren sürekli olarak bir müzik ortamında bulunmalıdır. Bu metot, çocuk bir müziği dinlerken ve çalarken, kulak eğitimine ek olarak çocuğa kendini yönlendirici olmayı ve kendi çalışmalarında sorumlu olmayı öğretir. Suzuki bu metot ile, bütün çocuklara mümkün olduğu kadar zengin ve yaratıcı şekilde kendi düzeltmelerini yapmalarına yardımcı olarak, çocukların yaratıcılığına hizmet ettiğini düşünmektedir (Robison, 1983)

2.3.3.2. Kodaly

Belli başlı kompozitörlerden biri olan Zoltan Kodaly'nin metotları, yaygın olarak kullanıldığı Macaristan'daki devlet okullarında okuyan küçük

çocukların müzik gelişimleri üzerinde büyük etkisi olmuştur. Kodaly sisteminin bazı özellikleri şunları içerir:

1. Erken dönemlerde şarkı söyleme, özellikle halk şarkıları söylemenin üzerinde önemle durulmalıdır.
2. Şarkıları, piyanodaki beş siyah tuşun ses dizilişine benzer pentatonik dizi içerisinden seçmelidir.
3. Pentatonik dizideki notaları sembolize etmek için el işaretleri kullanılmalıdır.
4. Birinci sınıftan itibaren, notalar işaret sistemi ile öğretilmeye başlanmalıdır.

Kodaly'nin notaları çocuklara öğretmek için kullandığı el işaretleri, çocukların öğrenebileceği kolaylıktadır. Küçük çocuklarla çalışırken, bazı öğretmenler el işaretlerini “yukarı, aşağı, aynı notada kal ya da dur” olmak üzere dörde indirmeyi tercih edebilirler. Çocuklar el işaretlerini anlamada ve karşılık vermede ustalaşmaktan hoşlanacaklardır (Robison, 1983).

2.3.3.3. Dalcroze

Jaques Dalcroze'nin sistemi, dünyanın pek çok yerinde yaygın olarak kullanılan en eski metotlardan biridir. Solfejle kulak eğitimi temel ise de, ölçülere bölünerek piyanoda çalınan müziğe karşılık vermek, kulak eğitimi metodunun esasıdır. Dalcroze'nin öğretiminde tempo, ses perdesi, ritm, sesin şiddetini belirten işaretler ve melodik özellikler ilk dönemlerde geliştirilir. Çocuklara majöre karşı minör melodi veya piyanoda temel oktavdan çalınacak melodiye karşı, soprano sesli çalgıda çalınan melodi gibi müzik özellikleri arasında ilişki kurmak öğretilir. Dalcroze sistemi yaratıcı ritimleri içermesinin yanı sıra, küçük çocuklara müziğin temeli, amaca yönelik olarak yapılandırılmış müzik ölçüleri yolu ile öğretilir (Robison, 1983)

2.3.3.4. Orff

Carl Orff'un küçük çocukların müzik gelişimini destekleyen metodu, çocukların konuşmalarındaki ve hareketlerindeki doğal ritimler ile ilgili aktiviteleri içerir. Orff metodu, konuşma ve hareket ritimlerinin tespit edilmesinden sonra, özel olarak tasarlanmış müzik aletleri ile halk şarkıları tipi müzik çalmanın basit ve yaratıcı formlarını geliştirme temeline dayanır. Küçük çocuklar, hep birlikte çalarak ilginç müzik sesleri çıkaracak şekilde vücutlarının ve çalgılarının ritmik kontrolünü geliştirebilirler.

Gunild Keetman, materyallerin geliştirilmesinde Orff ile birlikte çalışmıştır. Doreen Hall, Toronto'da metodu ingilizceye çevirmiş ve öğretmenler için elkitapları yazmıştır. Dünyaca tanınan ve Carmina Burana adlı operası dünyanın ünlü opera gruplarının repertuarında yer alan modern Alman kompozitörü Orff, 1926'da küçük çocukların müzik eğitimi ile ilgilenmeye başlamıştır. Materyalleri Das Schulwerk adlı beş ciltlik eserde toplanmış ve "Çocuklar İçin Müzik" adı ile ingilizceye çevrilerek basılmıştır.

Yaratıcılığı öne çıkaran formlar, müzik kavramlarını ve kalıpları oluştururlar. Metodun öğretilmesi için müzik eğitimi almak gerekiyorsa da, Orffun bazı fikirleri müzik eğitimi almaksızın küçük çocuklara uygulanabilir. Yaratıcılığı öne çıkaran formların içeriği, çocukların ses perdesi, tempo ritm ve sesin alçaklığı veya yüksekliğini belirten işaretleri çeşitlendirebilmeleri gibi müzik aktivitelerine dayanır. Aşağıdaki müzik öğretimi ile ilgili öneriler, Orff'un çocukların müzik gelişimine katkısının uyarlamasıdır. Orff'un en temel ilkesi, çocukların faaliyetlerde yer alması, çocukların sesleri algılayabilme ile ilgili becerilerinin gelişmesi, performansları, sesleri sembolize etmek ve kavramak için hazır olduklarını gösterene kadar beklenmesi gerektiğidir. Orff, çocukların becerilerinin geliştirilmesi için hazır olabilecek kadar müzik deneyimleri olduğunda, müzik eğitimini devreye girmesini kabul eder. Onun sisteminde müzik

eğitimi için yapılacak bütün yaratıcı aktiviteler, amaçlı olarak hazırlanmıştır.

Vücut Hareketleri: Orff'un sisteminde el çırpma, dizlere vurma, ayağını yere vurma ve parmak şaklatma olmak üzere dört çeşit vücut hareketi vardır. -dört yaşındaki çocukların pek çoğu parmak şaklatamasalar bile, el ırpabilir ve dizlerine vurabilirler. Bu hareketler teker teker yaptırılabilir gibi grup ile birlikte de yaptırılabilir. Öğretmen aktivitelere konuşma, düzgün adımlarla yürüyüş, zıplama, sıçrama, gibi hareketleri veya çocukların zevk alacağı diğer hareketleri ilave edebilir.

Önerilen vücut hareketleri ile ilgili aktiviteler, aşağıda belirtilenler veya öğretmenlerle çocukların denemeyi arzu edecekleri herhangi bir varyasyon olabilir.

1. Çocuklar sabit bir tempoda el çırparak, bir liderin arkasında, odanın içerisinde yürürler. Yürüyüş ritmi düzenli, sabit kalıpları belirler.

Bu çalışmanın eşitlemeleri: Öğretmen davul ile ritm vurarak yürüyüş hızını arttırır veya yavaşlatır. Çocuklar ğretmenin rolünü üstlenir ve diğer çocuklar yürürken davulda ritm vurur; önce sabit, sonra hızlı, daha sonra yavaş. Davul yerine üçgen ziller, simbal, tahta bloklar, gong ve trampet gibi ritm algıları kullanılabilir. Çocuklar halka şeklinde oturtulur ve ritm algısı elden ele dolaştırılır. algıyı alan diğerlerinin el çırpması, parmak şaklatması ve dizlerine vurması için tempoyu belirler. Az ses çıkarmaktan yüksek ses çıkarmaya geçiş, az ses çıkararak hızlı veya yüksek ses çıkararak yavaş gibi nüans ve tempo değişiklikleri ile ilgili çalışmalar bir arada yaptırılır.

2. Her ocuk kendi ismini melodik olarak söyleyebilir ve isminin ritmik yapısına göre el ırpabilir. Örneğin: Aydemir (vurgu ilk hecede olduğu için, bir uzun, iki kısa vuruş).

Bu çalışmanın çeşitlemeleri: Çocuklardan biri kendi ismini melodik olarak söyleyip, isminin ritmine göre alkış tutarken, diğerleri tekrar ederler. Çocuklar bu çalışmaları renkler, kuş, çiçek, ağaç ve öğretmenlerinin ismi gibi farklı kategorilerden seçebilirler.

3. Öğretmen, bazıları 4 zamanlı, bazıları 3 zamanlı kısa müzik parçaları seçerek piyanoda veya kasetten çalar; çocuklar ritme göre el çırpıp ayaklarını yere vururlar veya el çırpıp, dizlerine vururlar. Çocukların el çırparak vurdukları ritm, metronomun düzenli vuruşuna benzer olan temel ölçüde olacaktır (örneğin 4 zamanlı bir melodide, 4 ana vuruş). Öte yandan melodinin ritmik yapısı, el çırpmanın da yapısını belirleyebilir. Çeşitlemeler bu iki yapının değişiminden doğar. Çocuklar müzikteki temel vuruşu, melodinin ritminden ayırdedebildikçe, öğretmen bunları birlikte veya değişerek kullanmalıdır.

4. Çocuk ritmdeki artışı kontrol edebildikçe, öğretmen ana vuruşu çocuğun ürettiği varyasyonlarla birlikte kullanmayı önerebilir. Grup ritm aletleri ile çalışabilir veya bir çocuk ana vuruşa uygun ritm versiyonları üretirken, diğerleri vücut hareketleri ile ana vuruşu belirtebilirler.

Öğretmen çocukların ürettiği basit bir melodiyi veya bilinen şarkılardan birini söyleyebilir. Çocuklar öğretmenle birlikte söyleyebilir ve melodideki ritme göre elleriyle ritm vurabilir.

Çeşitlemeler: Çocuklardan bir melodik ritme veya melodinin ana vuruşuna elleri ile ritm vururken, diğer çocuklar şarkı söylerler. Çocuklardan biri melodik ritme veya ana vuruşa uygun zil, davul gibi bir çalgı ile ritm vururken , diğer çocuklar şarkı söylerler. Her bir çocuk, şarkının melodisine eşlik etmek için bir ritm aleti kullanır ve eşlik etmekten hoşlanacağı bir ritmik yapı bulur. Bu arada öğretmen melodinin ana vuruşunu yapar.

Öğretmen, çocukları söylemek üzere basit melodiler üretmeye teşvik eder. Beğendikleri bir melodi bulduklarında öğretmen kasede kaydetmelerine yardım eder.

Öğretmen zil, ksilofon, metalofon gibi çalgılar kullanarak, çocukların bu çalgılar arıcılığı ile bazı melodilerin bazı kısımlarını bulmalarına yardımcı olur (Robison, 1983, s.212-219).

2.3.3.5. Carabo-Cone

Bir müzik öğretmeni olan Madeline Carabo-Cone tarafından 1969 yılında New York'ta geliştirilen bu metodun en önemli özelliği, çocuğa duyuşal ve motor yönüyle yaklaşılmasıdır. Bu yaklaşıma göre çocuklar müziğı hareketler, planlı oyunlar ve gösteriler yoluyla öğrenirler. Carabo-Cone, 1969 yılında 3, 4 ve 5 yaşları arasındaki çocukları kapsayan bir pilot proje çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın amacını ise, "okul öncesi çocukların duyuşal ve motor deneyimler yoluyla entellektüel gelişimlerinin sağlanması" olarak açıklamıştır. Proje boyunca çocukların genel algı gelişimi ve kavram gelişimine önem verilmiştir. Çocuklar için yaratılan mekanda bir piyano bulunmakta; ayrıca zemine, büyük masalara ve plastik topların üzerine öğretilmek istenilen müzik kavramları ile ilgili resimler konulmakta ve çocuklar bu materyaller ile çeşitli müzik kavramlarını öğrenmektedirler. Carabo-Cone, kendi metodunu Piaget'nin prensipleri doğrultusunda geliştirdiğini açıklamaktadır. Buna göre okul öncesi dönem çocukları görebildikleri, dokunabildikleri, hissedebildikleri ve vücut hareketleriyle tepkiler verebildikleri nesneler yoluyla daha kolay öğrenebilmektedirler. Bu yönüyle Carabo-Cone'nin metodu diğer metodlardan biraz farklılık gösterir. Bu çalışma sisteminde çocukların etkinlikleri yapacağı mekan aynı zamanda bir cimdastik salonu gibi düşünülmektedir. Çünkü, çocuklar bütün vücutlarını ve beş duyularının tümünü kullanarak etkinliğe katılmalı, bu şekilde müzik kavramlarını öğrenmelidirler (Nye, 1978, s.49,50).

2.3.4. Müzik Etkinlikleri ve Planlanması

İşitme, 1-Mutlak işitme, 2-Bağıl işitme olmak üzere ikiye ayrılır.

1- Mutlak işitme (Absolute): Bu tür işitmede çocuk notaları tam kendi frekansı içinde düşünür ve verir. Örneğin: La sesi istendiğinde her zaman sabit perdeli çalgılardan (Piyano vb.) çıkan La sesini düşünür ve söyler. Bu şekildeki işitme duyusuna sahip insanlar çok az bulunur. Ancak bu tür işitmeye sahip kişinin çocuklar arasından çıkabileceği de düşünülmelidir.

2- Bağıl İşitme (Relative-Rölativ): Bu tür işitme, normal yaradılıştaki insanlarda olan genel bir işitme tarzıdır. İnsanın içinde beliren inceli, kalınlı tonaliteler olur. İstenilen bir sesi o anda içinde beliren tonalite içinde söyler. Örneğin: La sesi istendiğinde doğru sesi verebileceği gibi, farklı bir ses de verebilir. Bundan sonra istenen diğer sesleri o doğru veya yanlış verdiği La sesine göre ayarlayarak verir. Müzik yapmak için, bu tür bir işitme de yeterlidir. Çocuklara yaptırılacak müzik etkinliği sırasında karşılaşılabilecek işitme türü genel olarak bağıl işitme olduğuna göre, yaptırılacak müzik etkinliklerinde bu tür kulakların geliştirilmesi göz önüne alınmalıdır (Altınok, 1980, s.28). Buradan çıkarılacak sonuç, müzik etkinlikleri yapılırken çocukların hepsinin çok iyi bir müzik kulağına sahip olduğu düşüncesinden hareket etmek değil, normal bir müzik kulağına sahip olduğu düşüncesi ile hareket etmek gerektiğidir.

Müzik etkinlikleri planlanırken şunlara dikkat edilmelidir:

1. Çocuklar, müziği en iyi deneyim yoluyla öğrenirler. Bu deneyimler her zaman oldukça farklı olmalıdır. Çünkü bu deneyimler, çocuğun tarafından öğrenilmesi istenen kavramların temelini oluşturmaktadır. Müzik, tekrarlarla öğrenilmektedir; çocuğun yaşı küçüldükçe, deneyimlerin zenginleştirilmesi önem kazanır.

2. Müzik etkinlikleri yapılırken çocukların gelişim düzeyleri her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Küçük çocuklar, büyük kaslarını kontrol

edebilirler fakat küçük kaslarını kontrol etmekte güçlük çekebilirler. Dolayısıyla çocuğun yaşayacağı deneyimler fiziksel gelişimine uygun olmalıdır ve çocuk zorlanmamalıdır.

3. Çocuklar farklı sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlara sahiptirler. Küçük çocuklar ben-merkezli oldukları için, büyük grup çalışmalarından zevk almayabilirler. Yaşça daha büyük çocuklar, sosyal aktivitelerden ve grup çalışmalarından zevk alırlar. Dolayısıyla müzik etkinlikleri bu noktalar göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

4. İdeal müzik etkinlikleri programlarında, zihinsel müzik kavramları oluşturabilmek için melodi, ritm vb. müziğin somut olguları kullanılmalıdır (O'Brien, 1983, s.15).

Müzik etkinlikleri programı, öğretmenlere çok yararlı ve çocukların dinleme yeteneklerini geliştirici ve eğlendirici yollar içerir. Mc Lulich'in programı beş bölümden oluşur. (1) kısa süreli dinleme, (2) işitsel uyarıcıya etkin yanıt, (3) yaratıcı ifade, (4) hayal gücünü geliştirici pratikler, (5) grupça müzik yapmak. Bu yolla çocuğun farkındalığının artacağı düşünülmektedir (Denk, 2000, s.19).

Müzik, yaşantımızın her anında yer aldığı için, okul ortamında da çocuğun günlük yaşantısının bir parçası olmalıdır. Bu durum pek çok etkinlikle gerçekleştirilebilir. Çocukların yapacağı gösteriler, kaset-CD dinlemek, radyo ve televizyon yayınlarını izlemek, bir veya daha çok çocuğun sınıf ortamındaki gösterisi, yeni bir şarkı öğrenmek, hep birlikte eski favori şarkıları söylemek ve buna benzer müzik etkinlikleri yapılabilir. Elbette her fırsatı müzik ile değerlendirmek beklenemez. Yapılan bazı etkinlikler bazen sonuç vermeyebilir. Bahsettiğimiz bu çalışmaların ne derece bir müzik etkinliği olarak değerlendirildiği, öğretmenin tutumuna bağlıdır. Müzik etkinliklerinden çocukların en iyi şekilde faydalanabilmeleri için, öğretmenin yapabileceği pek çok basit şey vardır. Çocukların etkinliklere güvenle ve keyifle katılabilmeleri için, şarkıların kelimelerinin ve melodilerinin

çocukların iyi bildiklerinden emin olunmalıdır. Yarım yamalak bilinen kelimeler ve melodi ile şarkı söylemeye çalışmak, çocuklar için keyifli bir şey değildir. İyi hazırlanmış bir şarkıdan hoşlanmayacak çocuk çok azdır. Çocukların güvenle şarkı söyleyebilmelerini sağlamak için, kısa molodili ve anlayabilecekleri kelimelerden oluşan şarkılar seçmeli ve çabuk öğretilmelidir. Güven olmayınca çocuk şarkıdan zevk almayacaktır. Zevk alınmayınca da şarkı söylemenin bir anlamı olmayacaktır. Yeni bir şarkıyı öğretirken kolaylaştırmak için, farklı metotlar uygulanabilir. Şarkının içinde geçen kelimeler, bazen hep birlikte, bazen de bireysel olarak ve soru- cevap şeklinde söylenebilir. Kelimeler ve bir satırlık cümleler bazen fısıldanarak, diğer bir kelime veya satır yüksek sesle söylenebilir. Daha sonraki satır ise normal konuşma tonunda söylenebilir. Ancak, kontrolün elde tutulabilmesi için, şarkının sözü yumuşak bir tonla sonlandırılmalıdır. Çocukların sesleri teybe kaydedilip, sonra onlara dinletilerek, müzik etkinliği zevkli ve heyecanlı bir hale getirilebilir. Ayrıca şarkıdaki kelimeler dramatize edilebilir (Soper, 1989, s.147,148).

Bal ve Artan (1995), müzik etkinliklerinin planlanmasını şu şekilde yapmaktadırlar:

1. Ritm Çalışmaları: Basitten zora doğru sıralanacak olan ritm etkinlikleri çocuklardaki ritm duygusunun gelişimini destekleyecektir (el çırparak ritm tutma, vurmali çalgılarla ritm tutma gibi). Ayrıca çok çeşitli ses çalışmaları yapılabilir.
2. Ses Ayırdetme Çalışmaları: Bu çalışmalar çocuğun çevreyi daha bilinçli dinlemesine, işittiği seslere dikkatini yoğunlaştırmasına, sesleri tanımasına ve sesleri tekrarlamasına, tanımlamasına yardımcı olacaktır. Ses çalışmalarında sesleri kaynakları ile eşleştirebilme, sesin yönünü ayırdedebilme, sesin şiddetini kavrayabilme (yüksek ses-alçak ses) çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Şarkı Söyleme Çalışmaları: Çocuklara öğretilecek şarkılar dikkatle seçilmelidir. Bu şarkılar çevreyi tanıtıcı ve eğitim programlarına paralel konuları içermelidir. Dili basit ve anlaşılır olmalı, aynı zamanda eğlendirici olmalıdır. Çalgı ile ritm tutarak şarkı söylenebilir. Ayrıca şarkı, drama ile ifade edilebilir. Çocuklara kendi sesleri tanıtılmalı ve her çocuğun kendi sesini sevmesi sağlanmalıdır. Çocuk, kendi kendine ve grupla şarkı söylemesi için cesaretlendirilmelidir.

4. Yaratıcı Hareket ve Dans: Çocuklarda ritm duygusu doğumla birlikte başlamaktadır. Çocukların hareketleri doğal olarak ritmiktir. Çocuk, kendine özgü vücut hareketleri ile işittiği melodiyi yorumlayabilir. Çocuklar, müziğe hareket ederek tepki verebilmeleri için teşvik edilmelidir. Her zaman müzik eşliğinde dans etme ve ritme uygun serbest hareket programda yer almalıdır. Eğitiminin rolü, çocuklara duygularını ifade etme özgürlüğü sağlayacak bir ortam yaratmaktır.

5. Müzikli Öyküler: Müzikli öyküler, seslerin kullanımına uygun olarak hazırlanmış öykülerdir. Çalgıların sesleri bazı doğal seslere benzetilir. Örneğin çocuklar çoğunlukla ksilofonu su sesine, davulu gök gürültüsüne, çelik üçgeni güneşin açmasına, ritm sopasını saatin tik taklarına benzetmektedirler (Bal ve Artan, 1995, s.10,11).

Müzik etkinliklerini yaparken, aynı matematik gibi sistematik bir planlama yapmak gerekmektedir. Zira hem matematik hem müzik, yeni dünyaları içerir. Bunlar belli bir iş düzeni olan, yapılaşmış konulardır. Her ikisi de, insana yapılaşmış yeni dünyalar sunarlar. Bu nedenle çocuk şarkı söylemeden önce müzikle tanışmalıdır. Şarkıya girmeden önce ise çocuğun dil becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bütün sanat dallarında çocuğun önce anlaması, sonra ifade edebilmesi beklenmelidir (Dearden, 1983 Rep., s. 150).

Okul öncesi eğitimde çocuklar için hazırlanan müzik etkinlikleri programlarının, deneyimsel bir sahaya oturtulmasına dikkat edilmelidir.

Böylece çocuk dili ve müzikteki sesleri ancak gerektiği gibi algılayıp kabul ettikten sonra kullanabilecektir (Andress, 1980, s.7).

Okul öncesi dönemi çocuklara müzik etkinlikleri planlarken, onların gelişim özelliklerini bilmemiz çok önemlidir. Ayrıca hangi becerilerin müzikle ilgili olduğunu bilmeli ve bunları geliştirmek için çalışmalar planlamalıyız.

*İşitsel doğruluk ve işitsel ayırt edicilik öğrenme becerileri için temel teşkil etmektedir.

*Görme, bedeninin farkında olması, üst düzey motor beceriler ve yönlendirmelere uygun tepkiler verebilmesi, uygun müzik aletlerini kullanabilmesi, becerilerinin temelini teşkil etmektedir.

*İfade edici dil gelişimi, artikülasyon, telaffuz ve sesini doğru kullanabilme, çocuğun şarkı söyleme yeteneğini yönlendiren ve geliştiren becerilerdir.

*Ezberleme, sıraya dizme, taklit, sınıflama, ilişkilendirme ve seçme becerileri, çocukların yeni melodiler, ritimler, ve armoniler üretebilme ve algılanan dinamikleri, duyguları ve formları ifade edebilme becerilerini etkilemektedir.

*Duyu organları ile etkili bir biçimde algılayabilme ve onları kullanabilmesinin yanı sıra, algıladıklarını özümseyebilmesi ve gerekli yerlerde kullanabilme becerisinin gelişmesini sağlayacak olan dikkat toplayabilme yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

*Çocukların, içinde bulundukları yaşa göre alt ve üst gelişim düzeyinde bulunabileceği unutulmamalıdır (Haines and Gerber,1992, s.4,5).

Swanwick'e göre çocuklarda müzikal gelişimin gerçekleştirilebilmesi için gereken kilit aşamalar vardır ve bu aşamalar şunlardır:

Aşama 1: Çocuklar çeşitli müzikal materyalleri tanıyıp ayırt edebilmeli ve bunları kullanabilmelidir.

Aşama 2: Çocuklar şarkıların melodik ve ritmik özelliklerini ayırt etmeli ve bunları kullanabilmelidir.

Aşama 3: Çocuklar, müzikteki armoninin özelliklerinden olan tekrarlara ve birbirine zıt müzik hareketlerine dikkat edip algılayabilmelidir.

Aşama 4: Çocuklar çeşitli deyimsele deneyimleri ayırt edebilmeli ve bunu kendi müzik ürünlerinde sergileyebilmelidir (Swanwick, 1992, s.16,17).

Swanwick, bir çok ulusal programda bu aşamaların niteliksel değil, rakamsal (miktar olarak) ele alındığını vurgulamaktadır. Örneğin; ikinci aşamada çocukların başarılı sayılabilmesi için daha fazla sayıda işareti yorumlaması beklenir ve üçüncü aşamada ise çeşitli işaretleri yorumlaması beklenir. Oysa ki kendisi güvenilir ve gerçekçi bir değerlendirmenin niteliksel bağlamda gerçekleştirilmesi gerekliliğini iddia etmektedir. Geleneksel olarak uygulanan, çocukların melodi, armoni, metin vb. kategorilerde değerlendirilip, bunların toplanması yöntemlerine karşı çıkmakta ve müzikal performansın gerçek anlamda niteliksel olarak değerlendirilmesi için aşağıdaki kriterleri önermektedir:

Düzey 1: Algısal

Sergilenen performans kendiliğinden ve değişkendir (sebepsiz olarak bazen iyi, bazen kötü). Gelecek başarılar kişinin değildir. Ton renklerinde ve ses miktarlarında yapısal ve anlamlı değişimler söz konusu değildir.

Düzey 2: Manipülatif (beceriyle kullanma)

Kontrol hızlı ve sürekli olarak izlenebilir. Enstrümana hakim olma temel hedeftir ve anlamlı şekillendirme ve yapısal organizasyon yoktur.

Düzey 3: Bireysel Anlamlılık

Planlanmamış ve içten gelen bir performansın genel etkisini yansıtır. Anlamlılık, hız, vurgu ve ton değişimlerinde izlenebilir. Fakat yapısal bir bütünlük yoktur.

Düzey 4: Anadil (lehçe)

Performans kabul edilebilir düzeyde, uygun sınırlarda, düzgün ve anlamlıdır. Artikülasyon ve kelime öbekleriyle tekrarlanan melodik ve ritmik yapılar denge içindedir.

Düzey 5: Spekülatif

Güvenilir ve anlamlı performans, bazı hayali ürünler içerir. Yapısal ilgi üretebilmek için dinamikler ve kelime artikülasyonları belirgin şekilde zıt veya sıra dışıdır.

Düzey 6: Deyimsel

Stil olarak gelişme vardır. Teknik düzey iyi, anlamlı ve yapısal kontrol sürekli ve tutarlı olarak sergilenmektedir.

Düzey 7: Sembolik

Güvenilir teknik yeterlik sergileyen performans stilistik ve zorlayıcıdır. Anlamlı ve yapısal detaylarda ve kişisel katkılarda hızlilik vardır.

Düzey 8: Sistematik

Teknik donanım müzikal iletişimi tamamen sağlayabilmektedir. Yapı ve anlamlılık her düzeye yayılmıştır. Yeni müzikal ürünleri sistematik olarak üretebilir (Swanwick, 1992, s.17,18).

2.3.5. Ritm Eğitimi

Çocuklara bir ritm kalıbını (elleriyle, ayaklarıyla, bedeniyle, araçlarla ya da sözlerle yinelenebilecek biçimde) öğretmeye, “ritm eğitimi” denir (Sun ve Seyrek, 1998, s.57).

Ritm çalışmalarına belirgin ritm motiflerinin duyurulması ve algılanması ile başlanmalıdır. İlk çalışmalar, dörtlük ve sekizlik değerlerle sürdürülmeli, giderek bu değerlere yenileri eklenmelidir. Ritm çalışmalarını, daha ilginç ve yararlı hale getirmek için anadilin ritminden yararlanılmalı, sözcüklerin ritimleri ile de birleştirilmelidir. Örneğin duyurulan bir ritm motifine, ritm açısından uygun düşen sözcükler bulunmalı, ele alınan ve çalışılan değerlere uygun sözcüklerin ritimleri de saptanarak, yaratıcılığa giden yol açılmalıdır. Ritm çalışmalarını daha çekici ve yararlı hale getirmek için, ritm araçlarından büyük ölçüde yararlanılmalıdır (Egüz, 1981, s.48)

Ritm çalışmaları, öğretmenin daha önceden belirlediği ritm kalıpları ile yapılır ve öğretmen ve çocuklar birlikte yaparlar. Bu çalışmada çocuklar bir vurmali çalgıyı kullanır. Öğretmen bir araçla bir ritm kalıbını seslendirir ve çocukların bu ritm kalıbını tekrarlamalarını ister. Öğretmen aynı kalıbı birkaç kez tekrarlar ve çocukların da tekrarlamalarını ister. Çocuklar bu ritm kalıplarını doğru vurunca öğretmen yeni ritm kalıplarına geçer. Burada önemli olan, çocukların öğretmenin çaldığı ritm kalıplarını olabildiğince doğru tekrarlayabilmelerini sağlamaktır. Bunun için çocuklara yaptırılacak ritm çalışmalarında basit ritm kalıplarından zora doğru adım adım ilerlenmelidir.

Ritm çalışmaları oyun eşliğinde de yaptırılabilir. Bu tarz çalışmalarda öğretmen izleyici durumdadır. Her çocuk vurmali çalgılardan birini alır ve onunla oynar. Çocuk ister öğretmenin daha önce öğretmiş olduğu bir ritm kalıbını, ister kendi bulacağı bir ritm kalıbını serbestçe seslendirebilir. Serbest ritm çalışmalarının oyun ile yapılmasının amacı, çocuklara belirli ritm kalıplarını öğretmek değildir. Onların çalgıları tanımalarına , bunlardan nasıl ses çıkarabileceğini deneyerek bulmalarına ve ritm duygularının özgürce gelişmesine olanak sağlamaktır. Bu tarz çalışmaların çok gürültülü olacağını göz önüne alarak, her uygulamayı beş dakikadan fazla sürdürmemekte yarar vardır (Uçan ve diğ. 2001, s.46, 47).

2.3.5.1. Ritm Eğitiminin Amacı ve Çocuğun Gelişimine Etkileri

Ritm, müziğin en önemli ögesidir. Çocuğun müzikal gelişimi, sestten önce ritmle belirir. Henüz müzik sesi çıkaramayan bir bebeğin, eline aldığı oyuncasına vurarak kendince ritmler yaptığını görürüz. Okul öncesi dönemde yaptırılacak müzik etkinliklerinin amacı, çocuğun birçok gelişimsel alanlarını desteklemenin yanı sıra, çocuğun müzik becerilerinin de gelişmesini sağlamaktır (Altınok, 1980, s.28).

Ritm eğitiminde amaç, çocuğa yalnızca belirli ritm kalıplarını öğretmek değildir. Çocuğun ritm duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek, onun mutlu olmasına ve kendinde olumlu bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ritm eğitimiyle, çocuğun ritm duygusu gelişeceği gibi denge, dikkat, tepki, güven..vb. duyguları ile el, kol, ayak, baş, göz gibi organları arasında eşgüdüm (koordinasyon) sağlanmasına, davranışlarında çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olunur (Uçan ve diğ. 2001, s.45).

Ritm, evrende ve günlük yaşantımızda temel oluşturmakta ve insan oğlu ile sanat arasında çok önemli bağlar kurmaktadır. Küçük çocuklar bilinçli ritmik deneyimler sayesinde müziği anlamaya ve başarmaya başlarlar (Haines and Gerber, 1992, s.15).

2.3.5.2. Ritm Eğitimi İle İlgili Etkinlikler

Ritmeleri doğru kavratmak, onları içinde duyar hale getirmek, sistemli, kolaydan zora doğru yapılan bir çok çalışmayı gerektirir. Ritm duygusunu vermenin ilk yolu yürürken, koşarken ortaya çıkan temponun tanıtılmasıdır. O halde ritm duygusunu kazandırma ve geliştirme çalışmalarının başında çeşitli tempolarda yürütmek, koşturmak, el vurdurmak gibi en kolay ama ritm duygusunu kazandırmada esas olan hareketler yaptırılır.

Çalınan bir ritmin tekrarı istenebilir, söylenilen bir şarkının sadece ritmi vurdurulabilir. Öğretilecek şarkının ritmleri küçük parçalara bölünüp, çocukların tek tek, sonra küçük gruplarla, daha sonra da bütün grupla

vurmaları istenebilir. Ritm duygusunu geliştiren önemli bir çalışma da, vurmali çalgılarla ritm çalışmaları yaptırmaktır. En yalın ritm çalışması, iki eli birbirine vurarak yapılacak çalışmadır.

Çocukların içinde doğal olarak en karmaşık gibi görünen ritimler vardır. Buna örnek olarak, kimi sadece konuşma sesi ile söylenen, kimi de müzikli olarak ve temposuna göre hareketlerle söylenen tekerlemeler verilebilir. Bu tekerlemerin içerisinde onaltılık ritmlerin her çeşidinin yer aldığını, senkopların ve susların bulunduğunu görürüz. O halde, çocuğun içinde var olan bu ritimleri, kolaydan zora doğru giden, bilinçli ve doğru bir metot ile çocuklarla çalışmalıyız.

Ritm duygusunu geliştiren çalışmaların içinde dramatize edilebilen şarkılar, rontlar, karşılıklı ritmik konuşmalar, sorular, cevaplar, çeşitli tempolarda yürüyüş ve koşmalar sayılabilir (Altınok, 1980, s.28,29).

Garreston (1976), ritm becerilerinin gelişimi için çocuklara ritmi anlatan kavramlar ile direktif verilmesi ve bu direktiflerin harekete uyarlanması şeklindeki bir yaklaşımla ritm çalışmalarını şu şekilde planlamıştır:

Ritm İle İlgili Kavramlar: Ritm oluşturabilecek çeşitli bedensel hareketler vardır (marş marş, yürümek, koşmak, sıçramak)

Ritm Kavramları İle İlgili Beceri ve Etkinlikler: Tüm etkinliklerin nihai amacı çocuklarda müzik ruhunu geliştirmek olmalıdır. Diğer bir ifadeyle çocukların müziğe karşı hassasiyetlerini geliştirmek ve bu bağlamda olumlu tutumlar sergilemelerine yardımcı olmaktır. Her bir etkinlikten sonra yönergelerin etkililiği değerlendirilmelidir. Kavramlar benzer fakat farklı etkinlik türleri ile pekiştirilmelidir. Bu yüzden öğretmen çocukların hali hazırda ne öğrendiklerini titizlikle tespit etmeli ve bir sonraki etkinliği buna göre belirlemelidir. Küçük çocuklar duydukları melodilerin farklılıklarını algılamakta başarılı ve ritmlere karşı tepki vermekte oldukça isteklidirler. Bu noktada öğretmen, çocukları çeşitli müzikler eşliğinde farklı bedensel

hareketler üretme konusunda teşvik etmeli ve uygun hareketi bulmalarına yardım etmelidir.

Bazı durumlarda bazı çocukların yürüme, koşma, atlama vb. hareket becerileri tam olarak gelişmediği için davranış sergilemekte zorlandıkları gözlenebilir. Bu noktada çocuklar zorlanmamalıdır. İlk olarak çocukların tam-tam vuruş sesi veya bir ritm enstrümanı ile yürümeleri veya başka bir ritmik konuşmaya el çırpmaları istenebilir. Veya öğretmen piyano eşliğinde uygun melodiler üretebilir. Bütün bu aktiviteler eşliğinde öğretmen çocukların beden hareketlerini dikkatle izlemeli ve sergileyebilecekleri beden hareketlerine uygun tempo yakalamalıdır. Çocuklar çalınan müziğe eşlik etmeden önce kendilerine melodiyi iyice dinlemeleri söylenmeli ve bu müzik eşliğinde 'yürümek mi, uygun adımla yürümek mi yoksa koşmak mı' gerektiği sorulmalıdır. En uygun harekete karar verildikten sonra bu hareketler yapılmalıdır (Garreston, 1976, s.93).

Müziğe tam zamanında uyum sağlayamayan fakat tempodaki değişiklikleri duyabilen çocuklar da mevcuttur. Bu çocuklar ritmi hissetmiyorlarmış gibi görünürler; ancak müziğin temposu arttığı zaman daha çabuk hareket ederler ve tempo yavaşladığı zaman onlar da yavaşlarlar. Bunlar açık bir şekilde ritm vuruşlarını duymakta ve hissetmektedirler. Bu durumdaki çocukların en önemli sorunu, müzik ile birlikte hareketlerini eşleştirme konusunda yetersiz kalmalarıdır. Böylesi bir çocuk müzikle senkronize şekilde olmasa dahi ritmi takip etmeye çalışmaktadır ve bu yüzden hareketleri kontrollü durumdadır. Bazı durumlarda bir çocuğun müzikle yaptığı hareketler inanılmaz bir biçimde müziksiz yaptığı hareketlerden kat kat daha gelişkin olabilir. Bu durumda öğretmen çocuğa yardım etmek için önce çocuğun başlamasını sağlamalı ve kendi temposunu ona göre ayarlamalıdır. Çocuk, müziğin ritmiyle birlikte ne zaman harekete başlayacağını hissetmeyi öğrendikten sonra, biraz daha hızlı yada yavaş tempolara uyum sağlamayı başarabilecektir (Hoshizaki, 1983, s.57,58).

Burada dikkat edilmesi gereken husus bu durumdaki çocuklarla ilgilenirken diğer çocukların sıkılmamasına özen göstermek olacaktır.

2.3.5.3. Ritm Eğitiminde Kullanılan Araçlar

Ritm çalışmalarında hem blok flüt, akordeon, piyano ve bağlama gibi ezgili müzik araçları, hem davul, trampet, tef gibi vurmali çalgılar, hem masa, sıra, gazoz kapağı, ceviz kabuğu, konserve kutusu gibi müzik dışı ses veren araçlar, hem de plak, kaset, CD gibi müzik araçları kullanılabilir.

Okul öncesinde ritm çalışmaları için en ideal araçlar “Orff Çalgıları”dır. Orff Çalgıları, hem tek ses veren vurma çalgılarıyla tartım eğitiminde, hem de silofon, metalofon gibi çeşitli ezgisel sesler veren çalgılarıyla ritm eğitiminde ve müziksel işitme eğitiminde kullanılabilir. Ayrıca, Orff çalgılarından çocukların çalmalarıyla oluşturulan “Orff Çalgıları Topluluğu” da oluşturulabilir.

Bu çalgılar şarkı söylerken eşlik etme biçiminde kullanılabileceği gibi, ritm eğitimi yapılırken de çocuklara belirtilen ve onların uyguladıkları çeşitli el ve ayak vuruşlarına, beden devinimlerine eşlik etme biçiminde de kullanılır. Öğretmen, flüt, akordeon, piyano, gitar, bağlama gibi bir çalgıyı çalarken çocuklar da öğretmenin istediği ritmik vuruşları ya da devinimleri müziğe uyarak yaparlar. Bu tür eşlikli çalışmalar kaset, CD gibi müzik dinleme araçları ya da davul, trampet, tef gibi vurmali çalgılar eşliğinde de yapılabilir.

Yukarıda belirtilen vurmali çalgılar ve ses veren araçlar (masa, sıra, gazoz kapağı, ceviz kabuğu, konserve kutusu vb.) hem ritm eğitimi çalışmalarında belirli ritm kalıplarını yinelemek ya da serbest ritm oyunlarını uygulamak amacıyla çocuklar tarafından kullanılır.

2.3.5.3.1. Ellerin ve Ayakların Kullanılışı

Ritm eğitiminde eller, değişik biçimde vuruşlar yapmak için kullanılır. Çalışma, ses çıkarmak amacıyla ellerin birbirine, bedenin çeşitli yerlerine ya da masa, iskemle, sıra gibi bir nesneye vurulmasıyla gerçekleştirilir.

Ellerle yapılan vuruş biçimleri şunlardır:

- * Parmakların (özellikle baş parmak dışındakilerin) bitişik ve düz tutulmasıyla yapılan vuruşlar,
- * Parmakların (avuçta portakal tutuluyormuş gibi) kıvrılarak, parmak uçlarıyla yapılan vuruşlar,
- * El ayası ile yapılan vuruşlar,
- * Parmak şaklatmayla yapılan vuruşlar,
- * Alkışla yapılan vuruşlar,
- * Yarım alkışla yapılan vuruşlar.

Ritm çalışmalarında ayaklar da eller gibi değişik biçimlerde kullanılabilir. Çalışma ayakların yere ya da bir nesneye ses çıkaracak biçimde vurulmasıyla gerçekleştirilir.

Ayakların ritm çalışmalarında kullanılış biçimi şunlardır:

- * Ayak ucu basılı iken, topuk ile yere vurulması,
- * Topuk yere basılı iken, ayak ucu ile yere vurulması,
- * Ayak tabanının tümüyle yere vurulması.

2.3.5.3.2. Kelimelerin Kullanılışı

Çocuğa uygulanacak ritm eğitiminde, konuşma dilinin özelliklerinden de yararlanılabilir. Bu çalışmalar aynı zamanda, çocuğun dil gelişimini de etkileyecektir. Kelime kullanarak ritm eğitimi yaptıracak olan öğretmenin, her kelimenin tartım yapısını ve vurgusunu iyi bilmesi gerekir. Kelimedeki tartım, kelimenin söylenişine ve hece sayısına uygun olarak yapılır. Örneğin:

- Tek heceli olan “Van”, bir uzun vuruşla (_) okunur.
- İki eşit heceli olan “İzmir”, iki eşit kısa vuruşla (. .) okunur.
- Dört eşit heceli olan “İnebolu”, dört kısa eşit vuruşla (. . . .) okunur.

- Üç heceli ve heceleri eşit olmayan “terazi”, kısa-uzun-kısa vuruşla (. _ .) okunur.
- Üç heceli ve heceleri eşit olmayan “Ankara”, uzun-kısa-kısa vuruşla (_ . .) okunur.
- Üç heceli ve heceleri birbirine eşit olmayan “Karaman”, kısa-kısa- uzun vuruşla (. . _) okunur (Uçan ve diğ. 2001, 45,46,47).

2.4. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Müzik

2.4.1. Türkiye’de Milli Eğitimin Genel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 21/09/1994 tarih ve 590 sayılı kararı ile yayınlanmış olan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan Milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktadır (M.E.B. Program, 1994, s.9).

2.4.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 21/09/1994 tarih ve 590 sayılı kararı ile yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programları çerçevesinde, okul öncesi eğitimin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

“Okul Öncesi Eğitimin amaçları Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak;
2. Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak;
3. Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak;
4. Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak;
5. Çocuğun benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak” (M.E.B. Program, 1994, s.17).

2.4.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 21/09/1994 tarih ve 590 sayılı kararı ile yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programları çerçevesinde, okul öncesi eğitimin ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

6. Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre yetişmelerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
7. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları gözönünde bulundurulmalıdır.
8. Eğitim ve öğretim planlı-programlı olmalıdır. Program konularının ele alınışı ve işlenişi çocuklarda yaratıcılığın gelişmesini ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

9. Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olmalıdır.
10. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
11. Çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılmalı ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanmalıdır.
12. Fırsat eğitiminden yararlanılmalı, kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilmelidir.
13. Çocuklara eşit davranılmalı fakat ferdi farklılıklar da gözönünde bulundurulmalıdır.
14. Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilmeli ve geliştirilmelidir.
15. Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülmelidir.
16. Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi yapılarak, belirlenen amaçların ne kadarına ulaşıldığı tespit edilmeli, faaliyetler değerlendirmelerin sonuçları dikkate alınarak yürütülmelidir.
17. Eğitim, okul-aile işbirliği içinde verilmelidir (M.E.B. Program, 1994, s.21).

2.4.4. Türkiye’de Okul Öncesinde Müzik Eğitimi İle İlgili Sorunlar

2.4.4.1. Programla İlgili Sorunlar

Ülkemizde halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Genel Müdürlüğü’nün, 21/9/1994 tarih ve 590 sayılı kararıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiş olan Okul Öncesi Eğitim Programları’dır. Program incelediğinde, okul öncesi dönem çocuklarının müzikal becerilerinin gelişimine yönelik, hedefler ve hedef davranışlarının ve bunların gerçekleştirilmesine yönelik olarak, müzik etkinlik örneklerinin bulunmadığı görülmüştür. 37-60 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri başlığı altında yer alan Bilişsel Gelişim, Sosyal ve Duygusal Gelişim ile Psiko-Motor Gelişim alt başlıklarındaki maddelerde, çocukların gelişimsel özellikleri çerçevesinde yapabilecekleri beceriler sayılırken, müzikle ilgili yapabilecekleri hiçbir şeye yer verilmemiştir. Bu yaş grubuna hazırlanan program içersinde 39. hedef olarak sadece “müziğe ilişkin uygun bir ürün oluşturma” hedefi ve “Çeşitli, özgün bir ritm oluşturma”, “Çeşitli sesleri

özgün bir müzik oluşturacak şekilde kullanma” davranışları yer almaktadır. Bu konu ile ilgili literatürler incelendiğinde, müziğe ilişkin ortaya konulabilecek çok daha fazla hedef ve hedef davranış olduğu görülmektedir. Bu hedeflerin azlığı, programı uygulayacak olan öğretmeni de kısıtlayıcı niteliktedir. Ayrıca program kitapçığında yer alan İlgi Köşelerinde, Fen ve Doğa Köşesi, Kukla Köşesi, Kitap Köşesi ve Eğitici Oyuncak Köşesi yer alırken, Müzik Köşesine yer verilmemiştir.

Bahsettiğimiz bu durum, 61-72 ayları içeren ana sınıfı ile ilgili bölümlerde de mevcuttur. Ancak program kitabının son kısımlarında, Müzik/Hareket Köşesi adı altında sınırlı sayıda materyalden söz edilmektedir. Bu materyallerin bir kısmı artık günümüzde kullanılmamakta, bazılarının ise ne olduğu anlaşılmamaktadır (M.E.B. Program, 1994).

Okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Müzik etkinliklerine yer verilme oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Zembat ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmaya göre, deneklere hangi eğitim programını uyguladıkları ile ilgili sorulan soruya %69,5’i M.E.B. programını, %17,2’si kendilerinin oluşturduğu programı sınıflarında uyguladıklarını belirtmişlerdir. M.E.B. programının bu konudaki yetersizliği göz önüne alınırsa, yaptırılan müzik etkinliklerinin de yetersiz olması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Aynı araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin %74.1’i şarkı ve ritm çalışmalarına günde bir defa yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %25.6’sı ise bir görüş belirtememişlerdir (Zembat ve diğ., 2002, s.155). Oysa müzik etkinlikleri, planlanmış ve belli bir zaman ayrılan etkinlikler olabileceği gibi, gün içinde farklı etkinlikler sırasında da gerçekleştirilebilir (örn: resim yaparken şarkı söyleme, belli bir ritm tutarak nesne sayma, ritme uygun hareketler yapma, masa başı etkinlikleri sırasında müzik dinleme). Ayrıca müzik, etkinlikler arasında geçişi sağlamada kullanılabilir (örn: müzik eşliğinde şarkı

söyleyerek toplanma, bir etkinliği sonlandırıp diğerine geçerken şarkı söyleme vb.) (Garreston, 1976).

2.4.4.2. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

Çocuğun doğuştan getirdiği müzikal becerilerin ileriki yaşalarda daha etkin bir şekilde ortaya konabilmesi için, erken yaşlarda çeşetli seslerle tanışması (insan sesi , doğadaki sesler, çalgı sesleri vb.) önemlidir. Burada öncelikle aile ve daha sonra öğretmen önemli bir rol oynar. Bu nedenle okul öncesi dönemde yapılan her müzik etkiniliği, çocuğun gelişimine yönelik olmalı ve müziğin bütün önemli unsurlarını (ses, ritm, melodi, şarkı söyleme, bir çalgı çalabilme, hareket, dans vb.) içermelidir. Okul öncesi öğretmenin yetiştirilmesinde bunlar dikkate alınmalıdır. Okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde, öğretmen adaylarına sadece ikinci sınıfın 1.döneminde haftada 4 ders saati olmak üzere Müzik Öğretimi-I ve 2. dönemde yine haftada 4 ders saati olmak üzere Müzik Öğretimi-II dersleri verilmektedir. Bu dersin iki dönemle sınırlandırılması, öğretmen adayının ileriki meslek hayatlarında yaptıracakları müzik etkinliklerinde yetersiz kalmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimden yararlanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma ile ilgili, Zembat ve arkadaşları tarafında yapılan araştırmada, hizmet içi eğitim alanların sadece %15.5'i sanat eğitimi ile ilgili konularda eğitim almışlardır. Deneklere hangi konular ile ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri sorulmuş, sadece %8.2'si müziği tercih etmişlerdir (Zembat ve diğ. 2002, s.155). Bu oranlar çok düşüktür. Bu sonuç, öğretmenlerin kendi eksiklerini bile bilmediklerini ortaya koymaktadır. Oysa öğretmenlerin müzik bilgilerinin tazelenmesi, yeni kaynaklardan haberdar olmaları, yeni şarkılar öğrenmeleri, bilgilerini ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları, kendi eksiklerini görebilmeleri açısından hizmet içi eğitimilerin büyük önemi vardır.

2.4.4.3. Araç-Gereç ve Kaynaklarla İlgili Sorunlar

Müzik etkinliklerinin başarı ve zevkle uygulanabilmesi için çeşitli materyallere ihtiyaç vardır (Teyp ve kasetler, Cd'ler, metalofon, ksilofon, davul, trampet, ses kutuları, ziller, piyano, org, zengin bir müzik arşivi vb.). Bu materyallerin olmadığı bir müzik etkinliği sadece şarkı söyleme etkinliği olmaktan öteye gidemez. Oysa müzik etkinliği sadece şarkı söyleme çalışmalarından ibaret değildir. Zembat ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmaya göre, okullarda bulunan müzik araçlarının diğer araçlara göre dağılımı %10.2 oranındadır. Müzik köşesinin diğer köşeler arasındaki oranı ise, %11'dir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlere eğitim programını yürütürken karşılaştıkları sorunlarla ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplarda, yaşadıkları en büyük sorunu %33,9'u materyalin yetersizliği, %16,9' yayın azlığı, %13,4'ü zamanın kısıtlı olması, %12,7'si denetimde karşılaşılan farklı yaklaşımlar, %2,6'sı çocuklar için kitap yetersizliği, %3,9'u ise diğer sorunlar olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %16,4'ü bu soruya cevap vermemişleridir (Zembat ve diğ. 2002, s.155). Araştırma sonucunda görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorun, materyal ve kaynak yetersizliğidir. Bu durumun eğitimi olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur.

2.4.4.4. Fiziksel Ortamla İlgili Sorunlar

Her sanat etkinliğinde olduğu gibi, müzik etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi ve daha zevkli hale getirilebilmesi için, müzik köşesine ihtiyaç vardır. Bu köşede müzik materyalleri bulunmalı, gerektiğinde kullanmak üzere çocukların alabileceği şekilde düzenlenmelidir. Bu köşede ayrıca müzik unsuru taşıyan resimler de bulunmalıdır. Müzik köşesi çocukların rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Zembat ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, sınıflarda kitap köşesinin %14,1 oranında; evcilik köşesinin % 13,5 oranında; masa oyunları köşesinin % 13,2 oranında; kukla köşesinin % 12,7 oranında; fen köşesinin %12,1

oranında; blok köşesinin % 11,6 oranında ; müzik köşesinin % 11,0 oranında; sanat köşesinin %9,3 oranında; su oyunları köşesinin %2,5 oranında olduğu görülmektedir (Zembat ve diğ. 2002, s.155). Görüldüğü gibi okullarda müzik köşesinin bulunma oranı %11'dir. Bu oran diğer köşelerin bulunma oranına göre daha düşüktür. Bu durum, müzik etkinliklerinin daha sağlıklı yapılmasını engelleyeci ve eğitim kalitesini düşürücü rol oynamaktadır.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaş çocuklarının ritm algıları incelendiğinden tarama modeline uygun olarak düzenleme yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili'ne bağlı Kadıköy ve Eminönü ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının tümü oluşturmaktadır.

Örneklem ise, bu araştırmanın süreye dayalı olması, çalışmanın çocukların hazır olduğu zamanlara denk getirilebilmesi, rahat bir çalışma ortamının sağlanabilmesi, istenildiği her anda çalışmaya izin alınabilmesi, her yapıdaki ekonomik, sosyal ve kültürel çevreden çocukların incelenebilmesi, sınıflardaki yaş gruplarının karma olmaması ve böyle bir çalışmayı kabul etmeleri nedeniyle özel olarak seçilmiş beş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemle ilgili ayrıntılar Tablo 3.1 ve 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Gittikleri Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

Okullar	f	%
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü Uygulama Anaokulu	35	22,44
Marmara Üniversitesi Haydarpaşa Kampüsü Uygulama Anaokulu	25	16,03
İstanbul Büyükşehir Belediyesi Merkez Anaokulu	30	19,23
Bostancı Özel Okyanus Anaokulu	29	18,59
Özel Atasev Anaokulu	37	23,72
Toplam	156	100.00

Tablo 3.2: Örneklem Dahil Edilen Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaşlar	f	%
5 yaş	74	47,44
6 yaş	82	52,56
Toplam	156	100.00

Tablo 3.3: Örneklem Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaşlar	f	%
Kız	81	51,92
Erkek	75	48,08
Toplam	156	100.00

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Ölçme Araçları

Verilerin toplanmasında iki form kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu (Ek A)
2. Ritm Algısı Değerlendirme Formu (Ek B)

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından düzenlenen formda (Ek A) 9 soru yer almaktadır. Sorular, öğrencinin ve öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili verileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Ritm Algısı Değerlendirme Formu

Araştırmacının oluşturduğu değerlendirme formu (Ek B) iki bölümden oluşmaktadır:

1. Form A: Ritm Kalıpları (Ek C)
2. Form B: Kullanılan Şarkılar (Ek D)

Form A: Bu bölümde, ritm kalıplarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ölçülen ritm kalıpları 2/4, 3/4, 6/8, 5/8, 7/8, 9/8 olmak üzere

altı tanedir. Formda ritm kalıplarının her biri için olabilecek farklılıklar dikkate alınarak birden fazla versiyona yer verilmiştir.

Form B: Ritm algısı, çocuğun ve öğretmenin ses sınırları ve tonalitelerini ölçmek amacıyla hazırlanmış şarkılardan oluşmuştur.

Uygulama ve değerlendirme sırasında, ritm kalıpları bazen ritmik sözcükler kullanılarak verilmiş, çocuğun verilenleri söyleyerek ve vurarak tekrarlaması şeklinde belirlenmeye çalışılmış; bazen de şarkı aracılığıyla söyleyerek veya şarkının ritmi vurdurularak ölçülmeye çalışılmıştır. Değerlendirme yapılırken, ritmi doğru söyleme ve ritmi doğru vurma açılarından puanlama yapılmıştır. Puanlamada doğru cevaplara 1 puan, yanlış cevaplara 0 puan verilmiştir.

3.3.2. Uygulama

Araştırmada veri toplamak amacıyla, kişisel bilgiler formu ve ritm algısı değerlendirme formu araştırmacının bizzat kendisi tarafından doldurulmuştur. Bu amaçla, her çocuğa tek tek uygulama yapılmış; değerlendirme sırasında ihtiyaç duyulduğunda çalgı kullanılmış; genel başarı durumları ise öğretmene sorulmuştur. Öğretmenin tonalitesi ve ses sınırları ise araştırmacı tarafından gözlemlenerek belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada amaçlar doğrultusunda aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Genel ritm algısı, ritmi söyleme, ritmi vurma ile ilgili düzeyleri saptamak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmalar,
2. Ritm algısı ve ritm kalıplarının bazı kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve varyans analizi,

3. Ritm algısı ve ritm kalıpları ile bazı kişisel özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı,
4. Genel ritm algısı, ritme uygun söyleme, ritmi doğru vurma arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Katsayısı.



4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

4.1. Ritm Algısının Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

4.1.1. Ritm Algısının Örneklem Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.1a:
Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	n	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	27,0667	5,8189
Özel Okyanus	29	29,0000	7,6858
Büyükşehir Belediyesi	30	29,8000	4,7007
Özel Atasev	37	29,9459	4,8987
Toplam	156	28,6346	5,9091

Tablo 4.1b:
Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	255,748	3	85,249	2,513	,061
Gruplarıçi	5156,425	152	33,924		
Toplam	5412,173	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2a:
Ritmik Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	n	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	15,1667	1,2778
Özel Okyanus	29	14,9310	2,6448
Büyükşehir Belediyesi	30	15,7000	,8769
Özel Atasev	37	15,5405	,8365
Toplam	156	15,3141	1,5061

Tablo 4.2b:
Ritmi Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	11,924	3	3,975	1,779	,154
Gruplarıçi	339,685	152	2,235		
Toplam	351,609	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeyleri gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3a:
Ritmi Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	n	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	10,1500	3,9481
Özel Okyanus	29	11,5862	4,3631
Büyükşehir Belediyesi	30	11,1667	3,4349
Özel Atasev	37	11,7027	3,3819
Toplam	156	10,9808	3,8344

Tablo 4.3b:
Ritmi Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	72,361	3	24,120	1,662	,178
Gruplarıçi	2206,581	152	14,517		
Toplam	2278,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeyleri gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Çocukların Ritm Algısının Örneklem Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.1b, 4.2b, 4.3b'deki sonuçlara göre, okulların hiçbirisinde çocukların ritm algılama becerilerinin geliştirilmesine yönelik, sistematik ve programlı bir çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Araştırmamız esnasındaki gözlemlerimiz de bu yöndedir. Buna karşın, aritmetik

ortalamalara bakıldığında, Özel Okyanus Çocuk Yuvası'nın diğer okullara göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu farkın sebebinin, sınıf öğretmenlerinin şarkı söyletirken çocuklara elleriyle ritm vurdurma alışkanlığı kazandırmış olmasından ileri gelebileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.4:
Genel Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	29,5802	4,8370	2,100	154	,05
Erkek	75	27,6133	6,7682			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının cinsiyetlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre genel ritm algısı açısından kızlar erkeklerden daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4.5:
Ritmi Söylemenin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	15,5679	,7896	2,215	154	,05
Erkek	75	15,0400	1,9826			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeyleri cinsiyetlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre kızlar ritmi erkeklerden daha doğru söylemektedirler.

Tablo 4.6:
Ritmi Vurmanın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	11,4568	3,4317	1,620	154	-
Erkek	75	10,4667	4,1892			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aritmetik

ortalamalarda kızlar daha yüksek puan almış olsa da, bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.4 ve 4.5'deki bulgular, .05 anlamlılık düzeyinde kızların ritm algılama ve söyleme becerilerinin, erkeklerden daha iyi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Tablo 4.6'da ritm vurmada kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark çıkmasa da, kızların erkeklere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Kız çocukların dil gelişiminin daha erken oluşmaya başlaması bu sonuca etken olabilir. Ayrıca araştırmamız esnasında, müzik etkinliklerine katılımda kız çocukların erkek çocuklara göre daha aktif, daha katılımcı, ritmi söylemede ve vurmada daha istekli olduğu görülmüştür.

4.1.3. Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.7:
Genel Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	N	x	ss	t	sd	p
5 yaş	74	26,9459	6,6926	-3,513	154	,001
6 yaş	82	30,1585	4,6361			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının yaşlarına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 6 yaş çocukları 5 yaş çocuklarından ritmik algı açısından daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4.8:
Ritmi Söylemenin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	N	x	ss	t	sd	p
5 yaş	74	14,9054	1,9666	-3,322	154	,001
6 yaş	82	15,6829	,7516			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeyleri yaşlarına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 6 yaş çocukları 5 yaş çocuklarından ritmi doğru söyleme açısından daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4.9:
Ritm Vurmanın Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	N	x	ss	t	sd	p
5 yaş	74	10,0811	4,1140	-2,847	154	,005
6 yaş	82	11,7927	3,3875			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurmaları yaşlarına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 6 yaş çocukları 5 yaş çocuklarından ritmi daha iyi vurma açısından daha yüksek puan almışlardır.

Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.7, 4.8, 4.9 daki sonuçların tamamı .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre 6 yaş çocukları, 5 yaş çocuklara göre ritmi hem vurmada hem söylemede daha başarılıdır. Burada elde ettiğimiz bulguları bir çok araştırmada olduğu gibi, Zenatti'nin çalışmaları da desteklemektedir (Hargreavs, 1986, s.81,82). Ayrıca, gelişimsel açıdan 6 yaş çocuğunun 5 yaşa göre tüm davranışlarında görülen ilerleme, bu konuda da kendini göstermektedir.

4.1.4. Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.10a:
Genel Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	n	x	ss
1 yıl giden	26	27,8462	5,0493
2 yıl giden	68	28,4412	6,3207
3 yıl giden	62	29,1774	5,8127
Toplam	156	28,6346	5,9091

Tablo 4.10b:
Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	36,975	2	18,488	,526	,592
Gruplarıçi	5375,198	153	35,132		
Toplam	5412,173	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının okul öncesi eğitim kurumuna gitme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça ritmik algının da geliştiği görülse de sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 4.11a:
Ritmik Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Söyleme Toplamı	n	x	ss
1 yıl giden	26	15,3462	,9774
2 yıl giden	68	15,2206	1,7942
3 yıl giden	62	15,4032	1,3485
Toplam	156	15,3141	1,5061

Tablo 4.11b:
Ritmik Söylemenin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,114	2	,557	,243	,784
Gruplarıçi	350,495	153	2,291		
Toplam	351,609	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmik söyleme düzeyleri okul öncesi eğitim kurumuna gitme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12a:
Ritmik Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Vurma Toplamı	n	x	ss
1 yıl giden	26	10,4231	3,6241
2 yıl giden	68	10,8529	3,9446
3 yıl giden	62	11,3548	3,8201
Toplam	156	10,9808	3,8344

Tablo 4.12b: Ritmi Vurmanın Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	17,873	2	8,937	,605	,548
Gruplarıçi	2261,069	153	14,778		
Toplam	2278,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeyleri okul öncesi eğitim kurumuna gitme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça ritmi doğru vurma düzeylerinin geliştiği görülse de sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.10.b, 4.11b, 4.12b'deki sonuçlar, çocukların ritm algılarının okul öncesi eğitimi kurumuna gitme süresine göre bir değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuca göre okullarda sistematik ve süreye dayalı bir ritm algısı becerisini geliştirici çalışmalar yapılmadığı düşünülebilir.

4.1.5. Ritm Algısının Başarı Durumu İle İlişkisi

**Tablo 4.13:
Genel Ritm Algısının Başarı Durumu İle İlişkisi**

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	.349	.01
Genel Ritm Algısı	156	28,6346	5,9091		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, başarı arttıkça genel ritm algısı da olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 4.14:
Ritmik Söylemenin Başarı Durumu İle İlişkisi

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	.261	.01
Ritmik Söyleme	156	15,3141	1,5061		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmik doğru söyleme düzeyleri ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çocukların başarıları arttıkça ritmik doğru söyleme düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.15:
Ritmik Vurmanın Başarı Durumu İle İlişkisi

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	.347	.01
Ritmik Vurma	156	10,9808	3,8344		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmik doğru vurma düzeyleri ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çocukların başarı düzeyleri arttıkça ritmik doğru vurma düzeyleri de artmaktadır.

Ritm Algısının Genel Başarı Durumu İle İlişkisi konusundaki tablo 4.13, 4.14 ve 4.15 teki bulguların tamamının .01 düzeyinde anlamlı çıkması, diğer etkinliklerde başarılı olan çocukların, ritmik becerilerde de başarılı olabildiklerini ortaya koymuştur. Eğer bulguları farklı bir bakış açısıyla yorumlarsak, müzikal ve ritmik becerileri sergileme konusunda kendini ifade edebilmede iyi olan çocukların diğer alanlarda da kendilerini ifade etme konusundaki becerilerinin geliştiğini söylemek mümkün olabilir.

4.1.6. Ritm Algısının Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.16a:

Genel Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Genel Toplam	n	x	ss
Kötü	63	25,1111	6,5232
Orta	57	30,1053	4,1087
İyi	36	32,4722	3,3508
Toplam	156	28,6346	5,9091

Tablo 4.16b:

Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1435,610	2	717,805	27,618	,000
Gruplariçi	3976,563	153	25,991		
Toplam	5412,173	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritmik algılama düzeylerinin tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, tonalite iyileştikçe ritmik algılama da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.17a:

Ritmik Söylemenin 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Söyleme Toplamı	n	x	ss
Kötü	63	14,7143	2,1284
Orta	57	15,6140	,7009
İyi	36	15,8889	,3187
Toplam	156	15,3141	1,5061

Tablo 4.17b:

Ritmik Söylemenin 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	39,688	2	19,844	9,734	,000
Gruplariçi	311,921	153	2,039		
Toplam	351,609	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeylerinin tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, tonalite iyileştikçe ritmi doğru söyleme düzeyleri de olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.18a:
Ritmi Vurmanın 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Vurma Toplamı	n	x	ss
Kötü	63	8,8413	4,1082
Orta	57	11,7719	2,9156
İyi	36	13,4722	2,4435
Toplam	156	10,9808	3,8344

Tablo 4.18b:
Ritmi Vurmanın 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	547,522	2	273,761	24,191	,000
Gruplariçi	1731,420	153	11,316		
Toplam	2278,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeylerinin tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, tonalite iyileştikçe ritmi doğru vurma düzeyleri de olumlu yönde gelişmektedir.

Ritm Algısının Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.16b, 4.17b, 4.18b numaralı tablolardaki bulgular, çocukların tonalitelerinin düzgünlüğü oranında ritm becerilerinin de arttığı yönünde .01 düzeyinde olumlu çıkmıştır. Bu durum, ses ve ritmin müziğin ayrılmaz iki parçası olduğu yönündeki müzik tanımıyla ilgili görüşleri desteklemektedir. Revesz (1953), müzik ve hareketin okul öncesi dönemde ayrı ayrı ele alınmamasını, bunun yerine birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Hargreaves, 1986, s.81). Revesz'in bu görüşü de bulgularımızı ayrıca desteklemektedir.

4.1.7. Ritm Algısının Çocukların Ses Sınırları İle İlişkisi

Tablo 4.19:

Genel Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki

Genel Toplam	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,554	,01
Genel Ritm Algısı	156	28,6346	5,9091		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çocukların ses sınırları genişledikçe ritmik algıları da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.20:

Ritmik Söyleme İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki

Söyleme Toplamı	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,378	,01
Ritmik Söyleme	156	15,3141	1,5061		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmik doğru söyleme düzeyleri ile ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çocukların ses sınırları genişledikçe ritmik doğru söyleme düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.21:

Ritmik Vurma İle 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırları Arasındaki İlişki

Vurma Toplamı	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,537	,01
Ritmik Vurma	156	10,9808	3,8344		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmik doğru vurma düzeyleri ile ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çocukların ses sınırları genişledikçe ritmik doğru vurma düzeyleri de olumlu yönde gelişmektedir.

Ritm Algısının Çocukların Ses Sınırları ile ilişkisi ile ilgili tablo 4.19, 4.20 ve 4.21 deki bulguların tamamının .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı çıkması, çocukların ses sınırlarının genişledikçe, ritm algılama becerilerinin de gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Mc. Lulich, müziği oluşturan

temel unsurları melodi, armoni ve ritm olarak saymaktadır (Denk, 2000, s.15). Bu sonuç, bireyin müzikal başarısını değerlendirmede müziğin ritm yanında diğer unsurlarının da dikkate değer parametreler olduğu konusundaki görüşleri desteklemektedir. Ayrıca örneklemimizi oluşturan okulların çoğunluğuna müzik öğretmenin gitmesi ile sonuç arasında bir ilişki olduğu da gözlemlerimiz arasında yer almaktadır. Müzik etkinliklerinin çalgı eşliğinde yapılmasının, çocukların ses sınırını olumlu yönde etkileyeceği, bir gerçektir.

4.1.8. Ritm Algısının, Kuruma Müzik Öğretmenin Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.22a:

Genel Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmenin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Genel Toplam	N	x	ss
Hiç gitmiyor	60	27,0667	5,8189
Haftada bir gün gidiyor	30	29,8000	4,7007
Haftada iki gün gidiyor	66	29,5303	6,2418
Toplam	156	28,6346	5,9091

Tablo 4.22b: Genel Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmenin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	241,200	2	120,600	3,568	,031
Gruplarıçi	5170,973	153	33,797		
Toplam	5412,173	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının kuruma müzik öğretmenin gitme sıklığına göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, müzik öğretmeninden yararlanmayan kurumlara giden çocukların genel ritm algılarının diğer çocuklara göre daha yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.23a:
Ritmî Söylemenin Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

SöylemeToplamı	n	x	Ss
Hiç gitmiyor	60	15,1667	1,2778
Haftada bir gün gidiyor	30	15,7000	,8769
Haftada iki gün gidiyor	66	15,2727	1,8691
Toplam	156	15,3141	1,5061

Tablo 4.23b: Ritmî Söylemenin Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5,885	2	2,942	1,302	,275
Gruplarıçi	345,724	153	2,260		
Toplam	351,609	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmî doğru söyleme düzeylerinin kuruma müzik öğretmenin gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.24a:
Ritmî Vurmanın Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

VurmaToplamı	n	x	Ss
Hiç gitmiyor	60	10,1500	3,9481
Haftada bir gün gidiyor	30	11,1667	3,4349
Haftada iki gün gidiyor	66	11,6515	3,8129
Toplam	156	10,9808	3,8344

Tablo 4.24b:
Ritmî Vurmanın Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	72,141	2	36,070	2,501	,085
Gruplarıçi	2206,802	153	14,424		
Toplam	2278,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmî doğru vurma düzeylerinde kuruma müzik öğretmenin gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.22b, 4.23b ve 4.24b deki bulgulara baktığımızda, müzik öğretmeni giden kurumlardaki çocukların, müzik öğretmeni gitmeyen kurumdaki çocuklara oranla .05 düzeyde ve pozitif yönde ritm algılama becerilerinin daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlemlerimize göre, bu çocuklar hem doğru ritm vurabilen, hem de ritmik yapıyı doğru söyleyebilen çocuklardır. Ancak, her ikisini de aynı anda yapamayan çocukların durumunda müzik öğretmeninden yararlanmayla ilgil önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Oysa müzik öğretmenin gittiği kurumdaki çocukların ritmik becerilerinin, müzik öğretmeni gitmeyen kurumlardaki çocuklara göre daha iyi olması beklenir. Ancak bulgulardaki sonuçlar müzik öğretmenin, özellikle ritm becerilerini geliştirici, planlanmış özel bir ritm etkinlikleri programı uygulamadığını ortaya koymuştur.

4.1.9. Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.25a:

Genel Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Genel Toplam	n	x	ss
Kötü	66	28,7273	5,7340
Orta	42	27,7381	6,9635
İyi	48	29,2917	5,1197
Toplam	156	28,6346	5,9091

Tablo 4.25b: Genel Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Genel Toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	55,046	2	27,523	,786	,457
Gruplariçi	5357,127	153	35,014		
Toplam	5412,173	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algılarının öğretmen tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.26a:
Ritmi Söylemenin Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Söyleme Toplamı	n	x	ss
Kötü	66	15,4242	1,0963
Orta	42	14,8810	2,2546
İyi	48	15,5417	1,0711
Toplam	156	15,3141	1,5061

Tablo 4.26b:
Ritmi Söylemenin Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Söyleme Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	11,166	2	5,583	2,509	,085
Gruplariçi	340,443	153	2,225		
Toplam	351,609	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeylerinin öğretmen tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.27a:
Ritm Vurmanın Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Vurma Toplamı	n	x	ss
Kötü	66	11,1364	3,8546
Orta	42	10,5476	4,1567
İyi	48	11,1458	3,5550
Toplam	156	10,9808	3,8344

Tablo 4.27b:
Ritm Vurmanın Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Vurma Toplamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	10,786	2	5,393	,364	,696
Gruplariçi	2268,157	153	14,825		
Toplam	2278,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeylerinin öğretmenin tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.25b, 4.26b, 4.27b deki bulgular, öğretmenin tonalitesi ile çocukların ritmi algılama becerileri arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmamız esnasındaki gözlemlerimize göre, öğretmenlerin programlı bir ritm çalışması yaptırmayışı bu sonucu doğal hale getirmektedir. Ayrıca, Zenatti'nin bu konudaki araştırmalarından çıkan bir sonuca göre, çocukların piyano ile çalınarak verilen ezgilerdeki ritimleri tekrarlamaları ile, direkt olarak verilen ritimleri tekrarlamaları arasında performans açısından bir fark görülmemiş olmasıdır (Hargreaves, 1986, s.81, 82). Zenatti'nin bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

4.1.10. Ritm Algısının Öğretmenin Ses Sınırları İle İlişkisi

Tablo 4.28:
Genel Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	N	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	,032	-
Genel Ritm Algısı	156	28,6346	5,9091		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.29:
Ritmi Söyleme İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	-,003	-
Ritmi Söyleme	156	15,3141	1,5061		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeyleri ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.30:
Ritmi Vurma İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	,013	-
Ritmi Vurma	156	10,9808	3,8344		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru vurma düzeyleri ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Ritm Algısının Öğretmenin Ses Sınırı İle İlişkisi ile ilgili tablo 4.28, 4.29, 4.30'daki bulgular, çocukların ritm algılama becerileri ile, öğretmenin ses sınırı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, tablo 4.1.9'daki Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin programlı bir ritm çalışması yaptırmayışları ve söyledikleri şarkıların ses sınırlarına dikkat etmemeleri bu sonucu doğal hale getirmektedir

4.1.11. Genel Ritm Algısı, Ritmi Söyleme ve Ritmi Vurma Arasındaki İlişkiler

Tablo 4.31:
5-6 Yaş Çocuklarının Genel Ritm Algısı İle Ritmi Söylemeleri Arasındaki İlişki

	N	x	ss	r	p
Genel Ritm Algısı	156	28,6346	5,9091	,777	,01
Ritim Söyleme	156	15,3141	1,5061		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile ritmi doğru söyleme düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Genel ritm algı düzeyi olumlu yönde geliştikçe ritmi doğru söyleme düzeyleri artmakta ya da bunun tersi olmaktadır.

Tablo 4.32:
5-6 Yaş Çocuklarının Genel Ritm Algısı İle Ritmi Vurmaları Arasındaki İlişki

	N	x	ss	r	p
Genel Ritm Algısı	156	28,6346	5,9091	,961	,01
Ritim Vurma	156	10,9808	3,8344		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ile ritmi doğru vurma düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Genel ritm algısı geliştikçe ritmi doğru vurma düzeyleri de gelişmekte; ya da tersi söz konusu olmaktadır.

Tablo 4.33:
5-6 Yaş Çocuklarının Ritmi Söylemeleri İle Ritmi Vurmaları Arasındaki İlişki

	N	x	ss	r	p
Ritim Söyleme	156	15,3141	1,5061	,620	,01
Ritim Vurma	156	10,9808	3,8344		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının ritmi doğru söyleme düzeyleri ile ritmi doğru vurma düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki vardır. Ritmi doğru söyleme düzeyi olumlu yönde geliştikçe ritmi doğru vurma düzeyi de olumlu yönde gelişmektedir.

Genel Ritm Algısı, Ritmi Söyleme ve Ritmi Vurma Arasındaki İlişkiler ili ilgili tablo 4.31, 4.32 ve 4.33 teki bulguların tamamı, .01 düzeyinde ve pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, ritmi algılama becerisi gelişen çocukların, algıladıkları ritmi söyleyebildikleri ve vurabildikleri kabuledilebilir. Eğer tersinden hareket edersek, hedeflenen ritmi söyleyen ve vurabilen çocukların, verilen ritimleri algılama becerileri de gelişmiştir denilebilir. Ancak burada dikkat edilecek husus, çocukların gelişim ve beceri düzeylerine uygun ritmik çalışmalara yer vermek gerektiğidir.

4.2. Ritmik Yapıların Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

4.2.1. Ritmik Yapıların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.34a:
2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T2	N	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	13,4000	2,1800
Özel Okyanus	29	14,3103	2,3007
Büyükşehir Belediyesi	30	13,8333	2,0014
Özel Atasev	37	14,0270	1,8026
Toplam	156	13,8013	2,0958

Tablo 4.34b:
2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T2	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	19,093	3	6,364	1,462	,227
Gruplarıçi	661,747	152	4,354		
Toplam	680,840	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.35a:
3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T3	N	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	3,5333	,8329
Özel Okyanus	29	3,2414	1,1849
Büyükşehir Belediyesi	30	4,0000	,0000
Özel Atasev	37	3,7838	,4793
Toplam	156	3,6282	,7969

Tablo 4.35b:
3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T3	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	9,922	3	3,307	5,679	,001
Gruplarıçi	88,514	152	,582		
Toplam	98,436	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, en yüksek puanı Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı anaokullarında öğrenim gören çocuklar almışlardır.

Tablo 4.36a:
6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T6	N	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	6,2333	1,6299
Özel Okyanus	29	6,1034	2,2095
Büyükşehir Belediyesi	30	6,4000	1,4288
Özel Atasev	37	6,6757	1,2484
Toplam	156	6,3462	1,6369

Tablo 4.36b:
6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T6	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	6,577	3	2,192	,815	,487
Gruplarıçi	408,731	152	2,689		
Toplam	415,308	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.37a:
5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T5	N	x	ss
Marmara Üniversitesi	60	2,1500	1,2464
Özel Okyanus	29	2,8621	1,3018
Büyükşehir Belediyesi	30	2,6333	,9643
Özel Atasev	37	2,7568	1,0647
Toplam	156	2,5192	1,1939

Tablo 4.37b:
5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T5	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	14,067	3	4,689	3,445	,018
Gruplarıçi	206,876	152	1,361		
Toplam	220,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, en yüksek puanı Özel Okyanus Anaokulu'nda öğrenim gören çocuklar almışlar, en düşük puanı ise Marmara Üniversitesi'ne bağlı anaokullarında öğrenim gören çocuklar almışlardır.

Tablo 4.38a:
7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T7	N	x	Ss
Marmara Üniversitesi	60	,5000	,6244
Özel Okyanus	29	,9310	,8422
Büyükşehir Belediyesi	30	1,4000	,6747
Özel Atasev	37	1,0270	,7633
Toplam	156	,8782	,7816

Tablo 4.38b:
7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T7	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	17,651	3	5,884	11,609	,000
Gruplarıçi	77,035	152	,507		
Toplam	94,686	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, en yüksek puanı Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı anaokullarında öğrenim gören çocuklar alırken, en düşük puanı Marmara Üniversitesi'ne bağlı anaokullarında öğrenim gören çocuklar almışlardır. Bu durumu 7/8'lik şarkıların Marmara Üniversitesi'ne bağlı anaokullarında çalışılmamış olmasına ve öğretmenlerin müzikal performanslarının yetersizliğine bağlamak mümkündür.

Tablo 4.39a:
9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T9	N	x	Ss
Marmara Üniversitesi	60	1,2500	,7507
Özel Okyanus	29	1,5517	,7361
Büyükşehir Belediyesi	30	1,5333	,6288
Özel Atasev	37	1,6757	,5799
Toplam	156	1,4615	,7038

Tablo 4.39b:
9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu

T9	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,772	3	1,591	3,358	,020
Gruplarıçi	71,997	152	,474		
Toplam	76,769	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı, gittikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, 9/8'lik ritm algısı en iyi olan grup Özel Atasev Anaokulu'nda öğrenim görenler olurken, en yetersiz grup ise Marmara Üniversitesi'ne bağlı anaokullarında öğrenim görenler olmuştur.

Ritm Yapılarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.34b ve 4.36b'deki sonuçlara göre, 2/4'lük ve 6/8'lik ritmlerin 5-6 yaş çocuklar tarafından vurulup-söylenme başarıları, gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarına göre bir fark ortaya koymamıştır. Bu

sonucu, 2/4'lük ve 6/8'lik ritmleri, 5-6 yaş çocukların özel bir eğitim almadan da vurup, söyleyebilmelerine dayandırmak mümkün olabilir. Araştırmamız esnasındaki gözlemlerimizde de 2/4'lük ritm çalışmalarını 5-6 yaş grubundaki tüm çocukların, 6/8'lik ritmin ise büyük çoğunluğunun özel bir eğitim almaksızın rahatlıkla başardığı görülmüştür. Bu nedenle 2/4'lük ve 6/8'lik ritmlerle ilgili sonuçların, çocukların gittikleri kuruma göre bir fark göstermediğini düşünmekteyiz. Tablo 4.35b, 4.37b, 4.38b ve 4.39b'deki sonuçlarda ise, 3/4'lük ve 7/8'lik ritmlerde .01 düzeyinde pozitif yönde Büyük Şehir Belediyesi Merkez Çocuk Yuvası'nın daha başarılı olduğu, 5/8'lik ritimde .05 düzeyinde pozitif yönde Özel Okyanus Çocuk Evi'nin daha başarılı olduğu, 9/8'lik ritimde ise .05 düzeyinde pozitif yönde Özel Atasev Çocuk Yuvası'nın daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun gerekçelerini çok doğru etkenlere dayandırmak pek mümkün değildir. Çünkü bu farklılıklarla ilgili değerlendirme yapabilmemiz için elimizde yeterli olabilecek veriler mevcut değildir. Söyleyebileceğimiz tek şey, her kurumun başarılı olduğu ritm ile ilgili daha fazla şarkı çalışmış olabileceği veya çocukların kendi sosyal çevrelerinde bu ritmik yapılardaki şarkılarla da fazla iç içe olduğudur. Marmara Üniversitesi Uygulama Okulları ise 5/8, 7/8 ve 9/8'lik ritmlerle ilgili aritmetik ortalamalarda en düşük puanı almıştır. Bu kuruma müzik öğretmenin gitmiyor olması, bu sonucu ortaya çıkaran nedenlerden biri olarak düşünmemizi mümkün kılabilir. Bir başka neden ise, bu ritmik yapıdaki şarkıların az çalışılmış olabileceğidir. Bu ritmik yapıdaki şarkıların öğretilmemesi, doğal olarak çocukların bu ritm yapılarını da algılamalarına engel olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocuk eğitim müziğine yönelik yetersizlikleri ve ritmleri çocuklara vurup söyletme çalışmalarını yaptırmaması da bu sonucu etkileyen önemli bir faktördür.

4.2.2. Ritmik Yapıların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.40:
2/4'lük Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

T2	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	13,9506	1,9033	,924	154	,357
Erkek	75	13,6400	2,2877			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.41:
3/4'lük Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu Göre Farklılaşma Durumu

T3	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	3,7901	,4929	2,690	154	,008
Erkek	75	3,4533	1,0040			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı, cinsiyete göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 3/4'lük ritm algısı en iyi olan grup kızlardır.

Tablo 4.42:
6/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu Göre Farklılaşma Durumu

T6	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	6,5802	1,3121	1,871	154	,063
Erkek	75	6,0933	1,9043			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.43:
5/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

T5	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	2,7037	1,0541	2,026	154	,045
Erkek	75	2,3200	1,3065			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı, cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre kızlar erkeklerden daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 4.44:
7/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

T7	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	,9506	,7890	-1,204	154	,230
Erkek	75	,8000	,7711			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.45:
9/8'lik Ritm Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

T9	n	x	ss	t	sd	p
Kız	81	1,6049	,6058	2,698	154	,008
Erkek	75	1,3067	,7706			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı, cinsiyete göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 9/8'lik ritm algısı açısından kızlar erkeklerden daha iyidir.

Ritmik Yapıların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.40, 4.42 ve 4.44'deki bulgulara göre 2/4, 6/8 ve 7/8'lik ritmlerin algılanması konusunda, cinsiyetler arası anlamlı bir fark görülmemiştir. 2/4 ve 6/8'lik ritmlerde çocukların çoğunluğunun zaten başarılı olduğu konusunda, daha önceki tablolarda söz edilmiştir. 7/8'lik ritimde ise genelde başarının düşük olması, cinsiyet arasında da bir farkı tesbit etmemize imkan vermemiştir. Tablo 4.41'deki sonuca göre 3/4'lük ritimde .01 düzeyinde bir anlamlılıkla kızlar erkeklerden daha başarılı, Tablo 4.43'deki sonuca göre .05 düzeyinde bir anlamlılıkla kızlar erkeklerden daha başarılı, tablo 4.45'deki sonuca göre .05 düzeyinde bir anlamlılıkla kızlar erkeklerden daha başarılı olarak görülmüşlerdir. Araştırmamızı yaparken edindiğimiz izlenimlere göre, kız çocukların müzik aktivitelerine daha katılımcı, şarkıları dramatize etmede daha başarılı ve istekli, şarkıları söylemede ve ritmik yapıları ile ilgili çalışmalarda daha hazır oldukları görülmüştür.

4.2.3. Ritmik Yapıların Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.46a:
2/4'lük Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T2	n	x	Ss	t	sd	p
5 yaş	74	13,4595	2,2219	-1,953	154	,053
6 yaş	82	14,1098	1,9373			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ritmik Yapıların Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo, 4.46a'daki sonuca göre 2/4'lük ritmi algılama düzeyinde 5 ve 6 yaş çocuklar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre 2/4'lük ritm yapısındaki şarkıları ve ritm çalışmalarını hem 5 hem de 6 yaş çocukların rahatlıkla yaptığı söylenebilir. Tablo 4.47, 4.48, 4.49, 4.50, 4.51'deki 3/4, 6/8, 5/8, 7/8 ve 9/8'lik ritm yapısındaki şarkıları söylemede ve ritm çalışmalarında 6 yaşındaki çocuklar, 5 yaşındaki çocuklara göre belirgin bir şekilde daha başarılı olmaktadır. Bu durum çocukların gelişim düzeyleri ile doğru orantılıdır. Updegraff, Heileger ve Learned'in (1986) çalışmaları da, araştırmamızın sonucunu desteklemektedir (Hargreaves, 1986, s.75).

Tablo 4.46b:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 1. Versiyon (♩) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	F	%
5 yaş	74	100,0	74	100,0
6 yaş	82	100,0	82	100,0

Tablo 4.46c:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 2. Versiyon (♩ ♪) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	F	%	f	%
5 yaş	74	100,0	46	62,2
6 yaş	82	100,0	61	74,4

Tablo 4.46d:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 3. Versiyon (♪ ♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	73	98,6	68	91,9
6 yaş	82	100,0	78	95,1

Tablo 4.46e:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 4. Versiyon (♪ ♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	74	100,0	70	94,6
6 yaş	82	100,0	74	90,2

Tablo 4.46f:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 5. Versiyon (♪ ♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	F	%
5 yaş	73	98,6	42	56,8
6 yaş	82	100,0	61	74,4

Tablo 4.46g:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 6. Versiyon (♪ ♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	F	%
5 yaş	72	97,3	28	37,8
6 yaş	82	100,0	33	40,2

Tablo 4.46h:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 7. Versiyon (♪ ♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	73	98,6	46	62,2
6 yaş	82	100,0	57	69,5

Tablo 4.46i:
5-6 Yaş Çocuklarının 2/4'lük 8. Versiyon () Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	F	%	f	%
5 yaş	73	98,6	36	48,6
6 yaş	82	100,0	55	67,1

Tablo 4.46b, 4.46c, 4.46d, 4.46e, 4.46f, 4.46g, 4.46h, 4.46i'de görüldüğü gibi, 6 yaş grubundaki çocuklar 2/4'lük ritm kalıplarının sekiz versiyonunun tamamında söyleme konusunda %100 oranında başarılı olmuşlardır. 5 yaş grubundaki çocukları ise 1., 2. ve 4. versiyonda %100 oranında başarılı olurken, 3. versiyonda %98.6, 5. versiyonda %98.6, 6. versiyonda %97.3, 7. versiyonda %98.6 ve 8. versiyonda %98.6 oranında başarılı olmuşlardır. Bu oranlar, 2/4'lük ritm kalıplarını söyleyebilme konusunda 5 yaşındaki çocukların, 6 yaşındaki çocuklar kadar başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenler, bu ritm kalıplarını içeren söyleme çalışmalarını her iki yaş grubu çocuklara rahatlıkla yaptırabilirler.

5-6 yaş grubundaki çocukların 2/4'lük ritm kalıplarını vurmalarındaki başarıları ile ilgili sonuçlara bakıldığında, hem 5 hem de 6 yaş grubundaki çocukların 1. versiyonda %100 başarılı oldukları görülmektedir. 5 yaş çocukları 2. versiyonda %62.2, 3. versiyonda %91.9, 4. versiyonda %94.6, 5. versiyonda %56.8, 6. versiyonda %37.8, 7. versiyonda %62.2 ve 8. versiyonda %48.6 oranında başarılı olurken, 6 yaş grubundaki çocuklar ise, 2. versiyonda %74.4, 3. versiyonda 95.1, 4. versiyonda %90.2, 5. versiyonda %74.4, 6. versiyonda %40.2, 7. versiyonda %69.5 ve 8. versiyonda %67.1 oranında başarılı olmuşlardır.

Sonuçlarda görüldüğü gibi 2/4'lük ritmlerin değişik versiyonlarını vurabilme konusunda 6 yaş çocukları 5 yaş çocuklardan daha başarılıdır. Burada dikkati çeken husus, 2/4'lük ritmlerin söylenmesindeki başarının 5 ve 6 yaş arasında neredeyse yok denecek kadar az olmasına rağmen, ritmi

vurmada 6 yaşındaki çocukların açık bir şekilde 5 yaşındakilerden daha başarılı olmalarıdır. 6 yaşındaki çocukların motor becerilerinin 5 yaşındaki çocuklara oranla daha gelişmiş olması, bu sonucu doğal kılmaktadır. Williams, Sievers ve Hattwick (1933), yaptıkları çalışmada çocuklara Seashore Ritm Testi uygulamışlar, 3 yaş çocukların sadece 1/3'nün, yarım saniyede bir verilen sesi tekrar edebildiklerini tespit etmişlerdir. Bu oran 5 yaşında 3/4'e çıkmıştır. 6 yaşındaki çocukların ise sadece %4'ü başarısız olmuşlardır (Hargreaves, 1986, s.81). Görüldüğü gibi bu çalışmalar, bulgularımızı destekler niteliktedir.

Tablo 4.47a:
3/4'lük Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T3	n	x	Ss	t	sd	p
5 yaş	74	3,3378	1,0241	-4,595	154	,000
6 yaş	82	3,8902	,3516			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı, yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre 6 yaş grubu 5 yaş grubundan daha iyidir. 3/4'lük ritmin farklı tartımları ile ilgili başarı durumları aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 4.47b:
5-6 Yaş Çocuklarının 3/4'lük 1. Versiyon (♩) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	71	95,9	50	67,6
6 yaş	82	100,0	76	92,7

Tablo 4.47c:
5-6 Yaş Çocuklarının 3/4'lük 2. Versiyon (♩ ♩ ♩) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	71	95,9	55	74,3
6 yaş	82	100,0	79	96,3

Tablo 4.47b ve 4.47c'ye bakıldığında 3/4'lük ritm kalıplarının söylenmedeki başarıları ile ilgili bulgularda 5 yaşındaki çocuklar 1. ve 2.

versiyonlarda %95.9 oranında başarılı olurken, 6 yaşındaki çocuklar her iki versiyonda da %100 oranında başarılı olmuşlardır. Görüldüğü gibi 6 yaş grubundaki çocuklar 5 yaşındakilere oranla küçük bir farkla da olsa daha başarılıdır. Sonuç olarak, her iki yaş grubu da 3/4'lük ritm kalıplarını söyleyebilmede çok başarılıdır.

5-6 yaş grubundaki çocukların 3/4'lük ritm kalıplarını vurabilmedeki başarıları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların 1. versiyonu %67.6, 2. versiyonu ise %96.3 oranında bir başarıyla, 6 yaşındaki çocukların ise 1. versiyonu %92.7, 2. versiyonu ise %96.3 oranında bir başarı ile vurabildikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak 6 yaş çocukları 3/4'lük ritm kalıplarını 5 yaş çocuklarına oranla daha iyi vurabildikleri açık şekilde görülmektedir. Burada dikkati çeken husus, her iki yaş grubunun da 2. versiyonu 1. versiyondan daha başarılı vurabildikleridir.

Tablo 4.48a:
6/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T6	n	x	Ss	t	sd	p
5 yaş	74	5,9730	1,8798	-2,762	154	,006
6 yaş	82	6,6829	1,3041			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı, yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. 6 yaş grubu 5 yaş grubundan daha yüksek puan almışlardır. 6/8'lik ritmin farklı tartımları ile ilgili başarı durumları aşağıdaki tablolarda görüldüğü gibidir.

Tablo 4.48b:
5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 1. Versiyon (♩ ♩) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	F	%	F	%
5 yaş	72	97,3	66	89,2
6 yaş	81	98,8	74	90,2

Tablo 4.48c:
5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 2. Versiyon (♪♪♪ ♪♪♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	70	94,6	37	50,0
6 yaş	80	97,6	60	73,2

Tablo 4.48d:
5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 3. Versiyon (♪ ♪♪ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	58	78,4	22	29,7
6 yaş	78	95,1	23	28,0

Tablo 4.48e:
5-6 Yaş Çocuklarının 6/8'lik 4. Versiyon (♪♪ ♪♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	69	93,2	48	64,9
6 yaş	82	100,0	70	85,4

Tablo 4.48b, 4.48c, 4.48d ve 4.48e'ye göre 5 yaş grubundaki çocukların 6/8'lik ritm kalıplarını söyleyebilmedeki başarıları 1 versiyonda %97.3, 2. versiyonda %94.6, 3. versiyonda %78.4 ve 4. versiyonda ise %93.2'dir. 6 yaş grubu çocukların ise 1. versiyonda %98.8, 2 versiyonda %97.6, 3. versiyonda %95.1 ve 4 versiyonda %100'dür. Görüldüğü gibi 6/8'lik ritm kalıplarını söylemede her iki yaş grubu da oldukça başarılıdırlar. Burada da 6 yaş grubu çocuklar, 5 yaş grubu çocuklara göre daha başarılı görülmektedir. Bu durum, 6 yaşındaki çocukların ritmi algılamalarının ve dil gelişimlerinin 5 yaş grubundaki çocuklara göre daha ilerlemiş olduğunun da bir göstergesidir.

5-6 yaş grubundaki çocukların 6/8'lik ritm kalıplarını vurabilmedeki başarıları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların 1. versiyonda %89.2, 2. versiyonda %50.0, 3. versiyonda %29.7 ve 4. versiyonda %29.7 oranında başarılı oldukları, 6 yaşındaki çocukların ise 1.

versiyonda %90.2, 2. versiyonda %73.2, 3. versiyonda %28 ve 4. versiyonda ise %85.4 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, 6 yaşındaki çocukların, 6/8'lik ritm kalıplarını 5 yaşındaki çocuklara oranla daha iyi vurabildiklerini göstermektedir. Başarılı olunabilmesi için motor becerilerin zamanlama ile birlikte daha iyi kullanılmasını gerektiren ritm kalıplarında bu fark daha belirgindir (örn: 2. ve 4. versiyon). 6/8'lik ritm kalıbı ile ilgili verilen 3. versiyondaki başarı oranı her iki yaş grubunda da çok düşük çıkmıştır. Burada dikkat edilecek husus, çocukların bu ritm kalıbı ile ilgili vurma çalışmalarıyla zorlanmaması gerektiğidir. Ritm vurma çalışmalarında önemli olan, çocukların başarabileceği düzeyde etkinliklere yer vererek, zevk almalarını sağlamaktır.

Tablo 4.49a:
5/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T5	n	x	ss	t	sd	p
5 yaş	74	2,2162	1,3372	-3,093	154	,002
6 yaş	82	2,7927	,9780			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı, yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. 6 yaş grubu 5 yaş grubundan daha yüksek puan almışlardır. 5/8'lik ritmin farklı tartımları ile ilgili başarı durumları aşağıdaki tablolarda görüldüğü gibidir.

Tablo 4.49b:
5-6 Yaş Çocuklarının 5/8'lik 1. Versiyon (♩ ♩) Ritm Kalıbını Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	63	85,1	43	58,1
6 yaş	79	96,3	66	80,5

Tablo 4.49c:
5-6 Yaş Çocuklarının 5/8'lik 2. Versiyon (♩ ♪) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	43	58,1	15	20,3
6 yaş	66	80,5	18	22,0

Tablo 4.49b ve 4.49c'ye göre 5 yaşındaki çocukların 5/8'lik ritm kalıplarını söyleyebilmedeki başarıları 1. versiyonda %85.1, 2. versiyonda ise 58.1'dir. 6 yaş grubundaki çocukların ise 1. versiyonda %96.3 ve 2. versiyonda %80.5'dir. Görüldüğü gibi her iki versiyonun söylenebilmesinde 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara oranla daha başarılıdırlar.

5-6 yaş grubundaki çocukların 5/8'lik ritm kalıplarını vurabilmedeki başarı oranları incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların 1. versiyonda %58.1 ve 2. versiyonda %20.3 oranında başarılı oldukları görülmektedir. 6 yaşındaki çocukların ise 1. versiyonda %80.5 ve 2. versiyonda %22.0'dır. Bu sonuçlara göre 6/8'lik ritm kalıplarını vurabilmede 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek bir başarı oranına sahip oldukları görülmektedir. Burada dikkati çeken en önemli husus, 2. versiyon 5/8'lik ritm kalıbını vurmada her iki yaş grubunun da başarı oranlarının çok düşük olmasıdır. Bu ritm kalıbını vurdurma çalışması yaptırmanın her iki yaş grubunu da zorlayabileceği ve başarısızlığa neden olabileceği gözardı edilmemelidir.

Tablo 4.50a:
7/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T7	n	x	Ss	t	sd	p
5 yaş	74	,6892	,7008	-2,939	154	,004
6 yaş	82	1,0488	,8150			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı, yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. 6 yaş grubu 5 yaş grubundan daha yüksek puan almışlardır. 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm ile ilgili başarı durumları Tablo 4.50b'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.50b:
5-6 Yaş Çocuklarının 7/8'lik (♩ ♩ ♩) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	41	55,4	10	13,5
6 yaş	57	69,5	29	35,4

Tablo 4.50b'deki sonuca göre, 5 yaşındaki çocuklar 7/8'lik ritm kalıbını söylemede %55.4, 6 yaşındaki çocuklar ise %69.5 oranında başarılı olmuşlardır. Görüldüğü gibi 7/8'lik ritm kalıbını söylemede 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara oranla daha başarılı görülmektedirler. Ancak, diğer ritm kalıpları ile kıyaslandığında, 7/8'lik ritm kalıbını söylemede ve 6 yaşındaki çocukların başarıları daha düşük görülmektedir.

5-6 yaş grubundaki çocukların 7/8'lik ritm kalıplarını vurabilmedeki başarı oranları incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların %13 ve 6 yaşındaki çocukların ise %35.4 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Burada da 6 yaşındaki çocuklar, 5 yaşındaki çocuklara oranla daha başarılı olmuşlardır. Ancak 7/8'lik ritm kalıplarını vurabilme becerisi her iki yaş grubunda da oldukça düşük çıkmıştır. Burada dikkat edilecek husus, 7/8'lik ritm kalıbı vurdurma çalışmalarının, çocukları zorlayabileceği ve başarısız sonuçlar alınabileceğinin unutulmamasıdır.

Tablo 4.51a:
9/8'lik Ritm Algısının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

T9	N	x	Ss	t	sd	p
5 yaş	74	1,2703	,8159	-3,328	154	,001
6 yaş	82	1,6341	,5332			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı, yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. 6 yaş grubu 5 yaş grubundan daha yüksek puan almışlardır. 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm ile ilgili başarı durumları Tablo 4.51b'de gösterilmiştir.

Tablo 4.51b:
5-6 Yaş Çocuklarının 9/8'lik (♩ ♩ ♩) Ritm Kalıbını
Söyleme ve Vurmadaki Başarı Durumu

	Söyleme		Vurma	
	f	%	f	%
5 yaş	57	77,0	37	50,0
6 yaş	80	97,6	54	65,9

Tablo 4.51b'deki sonuca göre, 5 yaşındaki çocukların 9/8'lik ritm kalıplarını söylemedeki başarıları %77.0 ve 6 yaşındaki çocukların ise %97.6'dır. Görüldüğü gibi 9/8'lik ritm kalıbını söyleyebilmede 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara oranla daha başarılıdır.

5-6 yaş grubundaki çocukların 9/8'lik ritm kalıplarını vurabilmelerindeki başarı oranları incelendiğinde 5 yaşındaki çocukların %50.0 ve 6 yaşındaki çocukların ise %65.9 oranında başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre 9/8'lik ritm kalıplarını vurmada 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara oranla daha başarılıdır.

4.2.4. Ritmik Yapıların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.52a:
2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre
Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T2	n	x	Ss
1 yıl giden	26	13,6538	2,0188
2 yıl giden	68	13,6765	2,2290
3 yıl giden	62	14,0000	1,9918
Toplam	156	13,8013	2,0958

Tablo 4.52b:
2/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre
Farklılaşma Durumu

T2	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,073	2	2,036	,460	,632
Gruplarıçi	676,767	153	4,423		
Toplam	680,840	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.53a:
3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T3	n	x	Ss
1 yıl giden	26	3,5769	,7027
2 yıl giden	68	3,5441	,9049
3 yıl giden	62	3,7419	,6998
Toplam	156	3,6282	,7969

Tablo 4.53b:
3/4'lük Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu

T3	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,351	2	,676	1,065	,347
Gruplarıçi	97,085	153	,635		
Toplam	98,436	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.54a:
6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T6	n	x	Ss
1 yıl giden	26	6,2308	1,3359
2 yıl giden	68	6,3676	1,6563
3 yıl giden	62	6,3710	1,7484
Toplam	156	6,3462	1,6369

Tablo 4.54b:
6/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu

T6	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,416	2	,208	,077	,926
Gruplarıçi	414,892	153	2,712		
Toplam	415,308	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.55a:
5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T5	n	x	Ss
1 yıl giden	26	2,3077	1,1232
2 yıl giden	68	2,4853	1,2636
3 yıl giden	62	2,6452	1,1466
Toplam	156	2,5192	1,1939

Tablo 4.55b:
5/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu

T5	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,225	2	1,113	,778	,461
Gruplariçi	218,717	153	1,430		
Toplam	220,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.56a:
7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T7	n	x	Ss
1 yıl giden	26	,6923	,6177
2 yıl giden	68	,9412	,7895
3 yıl giden	62	,8871	,8318
Toplam	156	,8782	,7816

Tablo 4.56b:
7/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu

T7	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,173	2	,587	,960	,385
Gruplariçi	93,513	153	,611		
Toplam	94,686	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.57a:
9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T9	n	x	Ss
1 yıl giden	26	1,3846	,6972
2 yıl giden	68	1,4265	,7593
3 yıl giden	62	1,5323	,6457
Toplam	156	1,4615	,7038

Tablo 4.57b:
9/8'lik Ritm Algısının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Farklılaşma Durumu

T9	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,548	2	,274	,550	,578
Gruplarıçi	76,222	153	,498		
Toplam	76,769	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ritmik Yapıların Okul Öncesine Devam Etme Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.53b, 4.54b, 4.55b, 4.56b, 4.57b'deki bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresindeki artış ile ritm algısının ilerlemesi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarında programlanmış, yıllara göre ve gelişim sürecine uygun bir ritm becerisi geliştirici bilinçli çalışmaların yapılmadığı düşünülebilir.

4.2.5. Ritmik Yapılar İle Genel Başarı Arasındaki İlişki

Tablo 4.58:
2/4'lük Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,374	,01
2/4'lük ritm	156	13,8013	2,0958		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Başarı puanı arttıkça ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.59:
3/4'lük Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları
Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,101	,211
3/4'lük ritm	156	3,6282	,7969		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı ile başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.60:
6/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları
Arasındaki İlişki

	n	X	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,328	,01
6/8'lik ritm	156	6,3462	1,6369		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Başarı puanı arttıkça 6/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.61:
5/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları
Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,270	,01
5/8'lik ritm	156	2,5192	1,1939		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Başarı puanı arttıkça 5/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.62:
7/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları
Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,206	,01
7/8'lik ritm	156	,8782	,7816		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Başarı puanı arttıkça 7/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.63:
9/8'lik Ritm Algısı İle 5-6 Yaş Çocuklarının Genel Başarı Durumları Arasındaki

	n	x	ss	r	p
Başarı	156	3,8654	1,0600	,257	,01
9/8'lik ritm	156	1,4615	,7038		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı ile başarı durumları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Başarı puanı arttıkça 9/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Ritmik Yapılar İle Genel Başarı Arasındaki İlişki ile ilgili tablo 4.58, 4.60, 4.61, 4.62 ve 4.63'deki bulgular, ritm algı becerisi gelişen çocukların, diğer alanlardaki başarı düzeylerinin de gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Sadece tablo 4.59'daki bulgunun sonucu anlamsız çıkmıştır. Bu sonucun neden böyle çıktığı konusunda elimizde herhangi bir veri yoktur. Ancak, bu sonuç, çocukların ritm becerilerindeki başarılarının artması ile, diğer alanlardaki genel başarının da artması konusunda bulduğumuz pozitif yöndeki anlamlı sonucu değiştirmeyecek boyuttadır. Müzikal becerilerin geliştirilmesinin, çocukların bir çok gelişim alanlarına katkıda bulunacağına dair pek çok kaynak görüş belirtmiştir. Plummeridge ve Swanwick (1983), sanat etkinliklerinin çocuğun gelişimine katkısını şu şekilde ifade etmektedir: "Eğitim, öncelikle çocuğun dünyayı tanıyarak, yaşama adapte olmasını sağlamalıdır. Yaratıcı sanat etkinlikleri ile çocuk, duygularını ifade etme imkanı bulur. Bu da çocuğun -kendisi olma- yolunda ilerlemesini sağlar" (Plummeridge, 1978, s.17-25).

4.2.6. Ritmik Yapıların Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.64a:

2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T2	n	x	ss
Kötü	63	12,5556	2,2985
Orta	57	14,4211	1,4632
İyi	36	15,0000	1,3310
Toplam	156	13,8013	2,0958

Tablo 4.64b:

2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T2	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	171,389	2	85,695	25,736	,000
Gruplarıçi	509,450	153	3,330		
Toplam	680,840	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritim algılarının kendi tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, çocukların tonaliteleri iyileştikçe 2/4'lük ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.65a:

3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T3	n	x	ss
Kötü	63	3,3810	1,0538
Orta	57	3,7193	,5902
İyi	36	3,9167	,2803
Toplam	156	3,6282	,7969

Tablo 4.65b:

3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T3	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7,320	2	3,660	6,146	,003
Gruplarıçi	91,116	153	,596		
Toplam	98,436	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritim algılarının kendi tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, çocukların tonaliteleri iyileştikçe 3/4'lük ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.66a:
6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T6	n	x	ss
Kötü	63	5,5873	1,9146
Orta	57	6,6316	1,2625
İyi	36	7,2222	,9292
Toplam	156	6,3462	1,6369

Tablo 4.66b:
6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T6	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	68,552	2	34,276	15,124	,000
Gruplarıçi	346,755	153	2,266		
Toplam	415,308	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritim algılarının kendi tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, çocukların tonaliteleri iyileştikçe 6/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.67a:
5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T5	N	x	ss
Kötü	63	2,0317	1,3194
Orta	57	2,6140	1,0134
İyi	36	3,2222	,7968
Toplam	156	2,5192	1,1939

Tablo 4.67b:
5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T5	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	33,275	2	16,637	13,564	,000
Gruplariçi	187,668	153	1,227		
Toplam	220,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritim algılarının kendi tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, çocukların tonaliteleri iyileştikçe 5/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.68a:
7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T7	n	x	ss
Kötü	63	,4286	,6404
Orta	57	1,0175	,7438
İyi	36	1,4444	,6068
Toplam	156	,8782	,7816

Tablo 4.68b:
7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T7	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	25,386	2	12,693	28,024	,000
Gruplariçi	69,300	153	,453		
Toplam	94,686	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritim algılarının öğretmenlerinin tonalitesine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, çocukların tonaliteleri iyileştikçe 7/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.69a:
9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T9	n	x	ss
Kötü	63	1,1270	,7512
Orta	57	1,7018	,5658
İyi	36	1,6667	,5855
Toplam	156	1,4615	,7038

Tablo 4.69b:
9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Tonalitelerine Göre Farklılaşma Durumu

T9	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	11,855	2	5,928	13,971	,000
Gruplarıçi	64,914	153	,424		
Toplam	76,769	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritim algılarının kendi tonalitelerine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, tonalitesi kötü olan öğretmenlerin öğrencileri 9/8'lik ritm algısı açısından en düşük puanı almış, tonalitesi orta olan öğretmenlerin öğrencileri ise en yüksek puanı almıştır.

Ritmik Yapıların Çocukların Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.64b, 4.65b, 4.66b, 4.67b, 4.68b ve 4.69b'deki bulgulara göre, çocukların tonaliteleri geliştikçe, ritm algılama becerilerinin de gelişme gösterdiği görülmektedir. Buradaki bulguların tümü .01 anlamlılık düzeyinde net olarak bu sonucu vermiştir. Müziğin ses ve ritm öğeleri ile anlam kazandığı yolundaki görüşler, bulgularımızı desteklemektedir.

Müzik eğitimcileri, müzik anlayışının en iyi müziğin yapısı içindeki kavramların anlaşılması ile gelişebileceğini savunmaktadırlar. Müziğin yapısının anlaşılması, melodi, ritm, armoni, form gibi yapıların ve bunların ilişkilerinin öğrenilmesini kapsamaktadır (Garreston,1976).

4.2.7. Ritmik Yapılar İle Çocukların Ses Sınırları Arasındaki İlişki

Tablo 4.70:
2/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,510	,000
2/4'lük ritm	156	13,8013	2,0958		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 2/4'lük ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.71:
3/4'lük Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,382	,000
3/4'lük ritm	156	3,6282	,7969		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 3/4'lük ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.72:
6/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,450	,000
6/8'lik ritm	156	6,3462	1,6369		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 6/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.73:
5/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,435	,000
5/8'lik ritm	156	2,5192	1,1939		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 5/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.74:
7/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,513	,000
7/8'lik ritm	156	,8782	,7816		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 7/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.75:
9/8'lik Ritm Algısının 5-6 Yaş Çocuklarının Ses Sınırlarına Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	7,3269	1,7567	,342	,000
9/8'lik ritm	156	1,4615	,7038		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı ile çocukların ses sınırları arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların ses sınırları genişledikçe 9/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Ritmik Yapılar İle Çocukların Ses Sınırı Arasındaki İlişki ile ilgili tablo 4.70, 4.71, 4.72, 4.73, 4.74 ve 4.75'deki bulgular, ritm algılama becerileri iyi olan çocukların, ses sınırların da diğer çocuklara oranla daha iyi olduğu

yönünde .01 anlamlılık düzeyinde net bir sonuç vermiştir. Garreston (1976), müzik etkinliklerinde çocuklara önce basit şarkılar öğretilmesini, ardından ses aralığı daha geniş şarkılara geçilmesini ve bununla birlikte ritm çalışması yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu da göstermektedir ki, ritm algısı ile birlikte çocukların ses aralıkları da geliştirilebilir.

4.2.8. Ritmik Yapıların Kuruma Müzik Öğretmeni Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.76a:

2/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T2	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	13,4000	2,1800
Haftada bir gün gidiyor	30	13,8333	2,0014
Haftada iki gün gidiyor	66	14,1515	2,0248
Toplam	156	13,8013	2,0958

Tablo 4.76b:

2/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T2	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	17,788	2	8,894	2,052	,132
Gruplarıçi	663,052	153	4,334		
Toplam	680,840	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.77a:

3/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T3	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	3,5333	,8329
Haftada bir gün gidiyor	30	4,0000	,0000
Haftada iki gün gidiyor	66	3,5455	,8975
Toplam	156	3,6282	,7969

Tablo 4.77b:
3/4'lük Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T3	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5,139	2	2,569	4,214	,017
Gruplarıçi	93,297	153	,610		
Toplam	98,436	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, haftada bir gün müzik öğretmeni ile etkinlik yapan çocukların 3/4'lük ritm algısı en yüksek puanı almıştır.

Tablo 4.78a:
6/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T6	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	6,2333	1,6299
Haftada bir gün gidiyor	30	6,4000	1,4288
Haftada iki gün gidiyor	66	6,4242	1,7459
Toplam	156	6,3462	1,6369

Tablo 4.78b:
6/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T6	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,253	2	,627	,232	,794
Gruplarıçi	414,055	153	2,706		
Toplam	415,308	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.79a:

5/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T5	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	2,1500	1,2464
Haftada bir gün gidiyor	30	2,6333	,9643
Haftada iki gün gidiyor	66	2,8030	1,1665
Toplam	156	2,5192	1,1939

Tablo 4.79b:

5/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T5	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	13,886	2	6,943	5,130	,007
Gruplarıçi	207,056	153	1,353		
Toplam	220,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, öğretmenle daha fazla etkinlik yaptıkça 5/8'lik ritm algısı daha olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.80a:

7/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T7	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	,5000	,6244
Haftada bir gün gidiyor	30	1,4000	,6747
Haftada iki gün gidiyor	66	,9848	,7941
Toplam	156	,8782	,7816

Tablo 4.80b:

7/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmeninin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T7	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	17,501	2	8,751	17,346	,000
Gruplarıçi	77,185	153	,504		
Toplam	94,686	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, 7/8'lik ritm algısı en olumlu olanlar, öğretmenle haftada bir gün etkinlik yapanlardır. 7/8'lik ritm algısı en kötü olanlar ise müzik öğretmeni ile etkinlik hiç yapmayanlardır.

Tablo 4.81a:
9/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmenin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T9	n	x	ss
Hiç gitmiyor	60	1,2500	,7507
Haftada bir gün gidiyor	30	1,5333	,6288
Haftada iki gün gidiyor	66	1,6212	,6508
Toplam	156	1,4615	,7038

Tablo 4.81b:
9/8'lik Ritm Algısının Kuruma Müzik Öğretmenin Gitme Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

T9	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4,522	2	2,261	4,788	,010
Gruplarıçi	72,247	153	,472		
Toplam	76,769	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritim algılarının okul öncesi eğitim kurumuna müzik öğretmenin gitme sıklığına göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, öğretmenle etkinlik yapma sıklığı arttıkça 9/8'lik ritm algısı da daha fazla olumlu yönde gelişmektedir.

Ritmik Yapıların Kuruma Müzik Öğretmeni Gitmesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili Tablo 4.76b ve 4.78b'deki bulgulara göre, çocukların 2/4 ve 6/8'lik ritimleri algılama becerilerinin gelişimi ile, okula müzik öğretmeni gelmesi arasında anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Daha önceki bulgularımızda olduğu gibi, 2/4 ve 6/8' lik ritimlerdeki başarı oranının zaten yüksek oluşu, bu sonucu doğal hale getirmektedir. Tablo 4.77b'deki 3/4'lük ritimdeki .05 ve Tablo 4.79b, 4.80b, 4.81b'deki 5/8, 7/8 ve 9/8'lik ritimleri

algılamadaki becerilerinin .01 anlamlılık düzeyindeki çocukların pozitif yöndeki gelişmeleri ile ilgili sonuçlar, müzik öğretmenin çocukların ritm algılarının gelişmesine katkısının olumlu yönde olduğu sonucunu doğurmaktadır. Nitekim, müzik öğretmenin gitmediği kurumlardaki çocukların ritm algı becerilerinin en düşük olması sonucu da bu durumu desteklemektedir.

4.2.9. Ritmik Yapıların Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.82a:

2/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T2	n	x	ss
Kötü	66	13,8939	1,9778
Orta	42	13,7143	2,2118
İyi	48	13,7500	2,1880
Toplam	156	13,8013	2,0958

Tablo 4.82b:

2/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T2	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,011	2	,505	,114	,893
Gruplarıçi	679,829	153	4,443		
Toplam	680,840	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritim algılarının öğretmenin tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.83a:

3/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T3	n	x	ss
Kötü	66	3,6061	,7821
Orta	42	3,3095	1,0474
İyi	48	3,9375	,3200
Toplam	156	3,6282	,7969

Tablo 4.83b:
3/4'lük Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T3	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8,890	2	4,445	7,594	,001
Gruplarıçi	89,546	153	,585		
Toplam	98,436	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritim algılarının öğretmenin tonalitesine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, tonalitesi iyi olan öğretmenin öğrencileri 3/4'lük ritm algısı en iyi olan gruptur.

Tablo 4.84a:
6/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T6	n	x	ss
Kötü	66	6,5303	1,4382
Orta	42	5,9762	2,0059
İyi	48	6,4167	1,5135
Toplam	156	6,3462	1,6369

Tablo 4.84b:
6/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T6	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8,225	2	4,113	1,546	,216
Gruplarıçi	407,082	153	2,661		
Toplam	415,308	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritim algılarının öğretmenin tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.85a:
5/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu
İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T5	n	x	ss
Kötü	66	2,5303	1,2676
Orta	42	2,4286	1,2522
İyi	48	2,5833	1,0485
Toplam	156	2,5192	1,1939

Tablo 4.85b:
5/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T5	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,551	2	,275	,191	,826
Gruplarıçi	220,392	153	1,440		
Toplam	220,942	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritim algılarının öğretmenin tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.86a:
7/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu
İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T7	n	x	ss
Kötü	66	,6970	,8033
Orta	42	,8095	,7726
İyi	48	1,1875	,6734
Toplam	156	,8782	,7816

Tablo 4.86b:
7/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T7	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6,958	2	3,479	6,067	,003
Gruplarıçi	87,728	153	,573		
Toplam	94,686	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritim algılarının öğretmen tonalitesine göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, öğretmenin tonalitesi olumlu yönde geliştikçe, 7/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.87a:
9/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

T9	n	x	ss
Kötü	66	1,4697	,6843
Orta	42	1,5000	,7408
İyi	48	1,4167	,7096
Toplam	156	1,4615	,7038

Tablo 4.87b:
9/8'lik Ritm Algısının Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu

T9	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,163	2	8,159E-02	,163	,850
Gruplarıçi	76,606	153	,501		
Toplam	76,769	155			

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritim algılarının öğretmen tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Ritmik Yapıların Öğretmenin Tonalitesine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili tablo 4.82b, 4.84b, 4.85b ve 4.87b'deki 2/4, 6/8, 5/8 ve 9/8'lik ritimlerle ilgili, çocukların başarıları ile öğretmenin tonalitesinin düzgünlüğü arasındaki ilişkide anlamlı bir fark ortaya koyan bir sonuç çıkmamıştır. Bu sonucun, önceki bulgularda olduğu gibi, çocukların bu ritimler ile ilgili algılamadaki başarılarının zaten diğer ritmlere oranla yüksek olması nedeniyle ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak tablo 4.83b ve 4.86b'deki 3/4 ve 7/8'lik ritimlerle ilgili sonuçlar .01 anlamlılık düzeyinde ve öğretmenlerin tonalitelerinin düzgünlüğü oranında, çocukların bu ritimlerle ilgili becerilerinin de arttığı yönündedir. Gözlemlerimize göre, bu ritimler

çocukların diğer ritmlere oranla daha zorlandığı ritmlerdir. Tonalitesi iyi öğretmenlerin, bu ritmleri içeren şarkıları da doğal olarak ritm açısından çocuklara daha iyi örnek olacak şekilde yorumlayacakları düşünülürse, böyle bir sonucun çıkmasının doğal olduğu söylenebilir. Zaten gözlemlerimiz de tonaliteleri iyi olan öğretmenlerin, ritmik becerilerinin de iyi olduğu yönündedir.

4.2.10. Ritmik Yapılar İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

Tablo 4.88:
2/4'lük Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	-,025	-
2/4'lük ritm	156	13,8013	2,0958		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 2/4'lük ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.89:
3/4'lük Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	,142	-
3/4'lük ritm	156	3,6282	,7969		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 3/4'lük ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.90:
6/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	-,012	-
6/8'lik ritm	156	6,3462	1,6369		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 6/8'lik ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.91:
5/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	N	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	,002	-
5/8'lik ritm	156	2,5192	1,1939		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 5/8'lik ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.92:
7/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	,197	,013
7/8'lik ritm	156	,8782	,7816		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 7/8'lik ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin ses sınırları genişledikçe çocukların 7/8'lik ritm algısı da olumlu yönde gelişmektedir.

Tablo 4.93:
9/8'lik Ritm Algısı İle Öğretmenin Ses Sınırları Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Ses Sınırları	156	9,2372	2,3199	-,016	-
9/8'lik ritm	156	1,4615	,7038		

Tabloya bakıldığında, 5-6 yaş çocuklarının 9/8'lik ritm algısı ile öğretmenin ses sınırları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Ritmik Yapılar İle Öğretmenin Ses Sınırı Arasındaki İlişki ile ilgili tablo 4.88, 4.89, 4.90, 4.91 ve 4.93'deki bulgular, öğretmenin ses sınırının genişliği ile çocukların 2/4, 3/4, 6/8, 5/8 ve 9/8'lik ritm algılama becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır. Ancak tablo 4.92'deki 7/8'lik ritmi çocukların algılamalarının gelişmesi yönünde, öğretmenin ses

sınırının genişliği ile doğru orantılı olarak .05 anlamlılık düzeyinde bir sonuç çıkmıştır. Daha önceki bulgularımızda görüldüğü gibi 7/8'lik ritm çocukların en başarısız olduğu ritmlerden biridir. Gözlemlerimize göre ses sınırları geniş olan öğretmenler, ses sınırları daha dar olan öğretmenlere göre, şarkıları daha doğru söylemektedirler. Çocukların 7/8'lik ritmelri algılama becerilerinin, öğretmenlerin ses sınırlarındaki genişliği orantısında gelişme göstermesini bu duruma göre değerlendirmek mümkün olabilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmalar sırasında elde edilen bilgi ve bulguların ışığı altında şu sonuçlar elde edilmiştir:

- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları ve ritim söyleme düzeyleri cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık göstermekte; ritm vurma düzeyleri farklılık göstermemektedir.
- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algısı, ritim söyleme ve ritm vurma düzeyleri, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre farklılaşmamaktadır.
- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri yaşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. 6 yaşındakiler her üç boyutta da yüksek puan almışlardır.
- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri kendi tonalitelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- 5-6 yaş çocuklarının genel ritm algıları, müzik öğretmenin gitme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte; ritim söyleme ve ritim vurma düzeyleri ise farklılık göstermemektedir.

- 5-6 yaşı çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri, öğretmenlerinin tonalitesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 5-6 yaşı çocuklarının ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri ile genel başarıları arasında pozitif ilişki vardır.
- 5-6 yaşı çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri ile kendi ses sınırları arasında pozitif ilişki vardır.
- 5-6 yaşı çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri ile öğretmenlerinin ses sınırları ile ilişkili değildir.
- 5-6 yaşı çocuklarının genel ritm algıları, ritm söyleme ve ritm vurma düzeyleri arasında pozitif ilişki vardır.
- 5-6 yaşı çocuklarının farklı ritm kalıplarını (tartımları) söyleme ve vurmaları ile ilgili ayrıntılara göre, 2/4'lük ritm versiyonlarında 5 ve 6 yaşı grupları hem söyleme hem de vurmada başarılıdırlar. 3/4'lük ritm versiyonlarında ise her iki yaşı grubu söylemede başarılı olurken, vurmada 5 yaşı grubunun başarısında azalma görülmektedir. 6/8'lik ritm versiyonlarının söylenmesinde her iki yaşı grubu başarılı iken, vurmada 5 yaşı grubunda belirgin bir başarı azalması olmaktadır. 5/8'lik ritm versiyonlarının söylenmesinde her iki yaşı grubu da başarılı iken, vurmada her iki grupta başarı azalması görülmektedir. 7/8'lik ritm kalıbının söylenmesinde başarı orta düzeyde iken vurmada başarı düzeyi oldukça düşüktür. 9/8'lik ritm kalıbının söylenmesinde her iki grup da başarılı, vurmada her iki grubun başarısında azalma olmaktadır.
- 5-6 yaşı çocuklarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumuna göre 3/4, 5/8, 7/8, 9/8'lik ritm kalıplarını algılayışları farklılaşmasına karşın, 2/4, 6/8'lik ritm kalıplarını algılayış arasında farklılık yoktur.

- 5-6 yaş çocuklarının cinsiyete göre, 3/4, 5/8 ve 9/8'lik ritm kalıpları kızlar lehine farklılaşırken, 2/4, 6/8 ve 7/8'lik ritm kalıpları farklılaşmamaktadır.
- 5-6 yaş çocuklarının yaşlarına göre 2/4'lük ritm algısı dışında tüm ritm kalıplarını algılayış farklılaşmaktadır.
- 5-6 yaş çocuklarının ritm kalıpları ile ilgili algıları hiçbir boyutta okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşmamaktadır.
- 5-6 yaş çocuklarının müzik etkinliklerine müzik öğretmenin gitme sıklığına göre 3/4, 5/8, 7/8 ve 9/8'lik ritm algıları anlamlı bir farklılık göstermesine karşın, 2/4 ve 6/8'lik ritm algıları anlamlı farklılık göstermemektedir.
- 5-6 yaş çocuklarının öğretmenlerinin tonalitelerine göre 3/4 ve 7/8'lik ritm algıları farklılaşırken, 2/4, 6/8, 5/8 ve 9/8'lik ritm algıları farklılaşmamaktadır.
- 5-6 yaş çocuklarının başarı durumları ile 2/4, 6/8, 7/8 ve 9/8'lik ritm algıları arasında pozitif ilişki olmasına karşın, 3/4'lük ritm algısı ile ilişki yoktur.
- 5-6 yaş çocuklarının tonaliteleri ile ritm kalıplarının tümünü algılayışları arasında pozitif ilişki vardır.
- 5-6 yaş çocuklarının ses sınırları ile ritm kalıplarını algılamaları arasında anlamlı ilişki yoktur.
- 5-6 yaş çocuklarının öğretmenlerinin ses sınırları ile 7/8'lik ritm algısı arasında pozitif ilişki var; diğer ritm kalıpları ile arasında anlamlı ilişki yoktur.

5.2. Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında yaptırılan müzik etkinliklerinin daha verimli hale getirilebilmesi ve müzik etkinlikleri içerisinde ritm çalışmalarının niteliğinin arttırılabilmesi için aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Özellikle ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar teorinin ötesine geçmeli, bu alanda deneysel çalışmalar yapılarak, bir sonraki araştırmacılara kaynak oluşturulmalıdır.
- Yapılacak çalışmalara ailelerin de katılımı sağlanarak, çocuklarının müzikal ve ritm becerileri hakkında onların da bilgi sahibi olmaları ve çocukların eğitime katkıda bulunmaları sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında saha dışından gelen usta öğretmenler çalışmaktadır. Usta öğretmenler başta olmak üzere bütün öğretmenler müzik konusunda hizmet içi eğitime alınmalı, yapılacak hizmet içi eğitim, periyodik olarak sürdürülmelidir.
- Öğretmen alımlarında saha dışından atamalar durdurulmalı, özel okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenmesinde müzikal yeterlilikler de değerlendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitimde, Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler ortak çalışmalı, ihtiyaçlar birlikte değerlendirilmeli, verilecek hizmet içi eğitimin içeriği birlikte hazırlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarındaki Müzik Öğretimi I ve Müzik Öğretimi II dersleri öğretmen adayları için oldukça yetersiz kalmaktadır. Orta öğretimden lisans programına gelen öğretmen adaylarının, orta öğretimden getirdikleri müzik alt yapıları oldukça zayıf durumdadır. Solfej bilgisi olmayan, her hangi bir çalgıyı çalamayan, şarkı dağarı olmayan, kendi sesini doğru kullanamayan, çocuğun müzik gelişimi

konusunda yetersiz ve okul öncesi eğitimde müzik öğretimi konusunda bilgisiz öğretmen adaylarının, ileride meslek hayatlarında da müzik etkinliklerinde başarısız olmaları kaçınılmaz bir sonuçtur. Bu nedenle lisans programlarında iki dönemle sınırlandırılmış olan Müzik Öğretimi I ve Müzik Öğretimi II derslerinden önce, bir önceki lisans programında olduğu gibi öğretmen adaylarının temel müzik becerilerini geliştiren (solfej, çalgı, şarkı dağarı, sesini doğru kullanabilme vb.) Müzik I, Müzik II, Müzik III ve Müzik IV dersleri tekrar ve acil olarak ilave edilmelidir.

- Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarında yer alan müzik ders program içerikleri 6. maddedeki öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.
- Lisans programlarındaki Müzik Öğretim derslerinin bir kısmı uygulamalı olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında ve akademisyenlerle birlikte yapılmalıdır.
- Kız meslek liselerinin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapma oranları, lisans mezunlarına oranla fazladır. Bu nedenle, kız meslek liselerinin müzik alt yapıları hızla düzeltilmeli ve müzik etkinlikleri yapabilmeleri açısından iyi bir donanımına sahip olmaları sağlanmalıdır.
- Özellikle özel okul öncesi eğitim kurumları dışarıdan gelen müzik öğretmenlerinden yararlanma eğilimindedirler. Bir müzik öğretmenin okul öncesi eğitim kurumuna gitmesi elbette yarar sağlayacaktır. Ancak müzik öğretmeni yetiştiren lisans programlarında bu alanla ilgili eğitim verilmemektedir. Okul öncesi dönem çocuğun gelişimini, programını, amaçlarını, hedeflerini bilmeyen bir müzik öğretmenin çocuğun sınırlarını zorlayabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle müzik öğretmeni yetiştiren lisans programlarında okul öncesi eğitim müziği ile ilgili derslere de yer verilmelidir. Bir sonraki aşamada da okul öncesi eğitim müziği alanı müzik eğitimi bölümlerinde anabilim dalı haline getirilmelidir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerini gerçekleştirmek için, müzik öğretmeni olmayan kişilere de yer verilmektedir. Bu uygulama, hem yasal hem bilimsel hem de etik açıdan doğru değildir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinliklerinin bu alanda yetişmiş kişiler tarafından yürütülmesi sağlanmalı ve uygulamalar denetlenmelidir.
- Milli eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programları yeniden düzenlenmeli, program içerisinde müzik etkinlikleri ile örneklerle yer verilmeli, program hazırlanırken müzik öğretimi konusunda tecrübeli akademisyenlerin düşünceleri de alınmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik köşesi oluşturulmalı, müzik köşesi ile ilgili materyallerin bulundurulması zorunlu hale getirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimi kurumları için hazırlanan programlara dayalı olarak, bu dönem çocuklarının müzik etkinliklerinde kullanabilecekleri materyaller hazırlanmalıdır.
- Konu ile ilgili yayınlar hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de üniversiteler tarafından desteklenmelidir.
- Okul öncesi dönemde ritm algısı ve müzik gelişiminin nasıl sağlanabileceğine ilişkin eğitimci ve alan uzmanlarının ortak ürünü olan hedeflere ve hazırlanmış etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı giderecek çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Albersheim, G.**, 1983. Zur Musikpsychologie. Heinrichofen's Verlag. Wilhelmshaven, Germany, s.38
- Altınok, R.**, 1980. Okul Öncesi ve İlkokul Müzik Kitabı. Esin Yayınları, İstanbul, s. 9,28
- Andress, B.**, 1980. Music Experiences in Early Childhood. Holt; Rinehart and Winston, inc. U.S.A., s. 5, 6, 7
- Atkinson, R. L. and Richard, C. vd.**, 1995. Psikolojiye Giriş I. Çev:Kemal Atakay ve diğ., Sosyal Yayınlar, İstanbul, s. 141
- Bal, S. ve Artan, İ.**, 1995. Seslerle Tanışalım. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s. 9-15
- Bee, H.L. and Sandra, K.M.**, 1984. The Developing Person: A Life Span Approach. Harper and Row Publishers, New York, U.S.A., s. 54, 116
- Cüceloğlu, D.**, 1996. İnsan ve Davranışı. Remzi Ktbv. İstanbul, s. 118, 119, 131
- Dankworth, A.**, 1984. Making Music in The Education of the Young Child. Sec Edit. Ed. Davit Fontana. Basil Blackwell Publisher Ltd. New York, USA., s. 233
- Dearden, R.F.**, 1983 Rep. The Philosophy of Primary Education. Routledge and Kegan Paul. Newyork Humanites Press, U.S.A., s: 150
- Denk, D.**, 2000. Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeylerine Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s. 15, 19
- Egüz, S.**, 1981. Koro Eğitimi ve Yönetimi. Ayyıldız Matb. Ankara, s. 48, 68
- Erdemir, N.**, 1981. Gazi Üniversitesi Ana Okulu/Ana Sınıfı El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s. 77, 78
- Garreston, R.**, 1976. Music in Childhood Education. Prentice-Hall, inc. Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., s. 1, 4, 6, 12, 92, 101
- Glover, J. and Ward, S.**, 1993. Teaching Music in the Primary School. Villiers House 41/47 Strand London, England, s. 8

- Gundlach, W.**, 1984. (Hrsg.). Handbuch Musikunterricht Grundschule. Schwan, Düsseldorf, Germany, s. 399
- Hanes, J. and Gerber, L.**, 1992. Leading Young Children to Music. Merrill an imprint of Macmillan Publishing Company New York, U.S.A., s. 1-17
- Hargreaves, D.J.**, 1986. The Developmental Psychology of Music. Cambridge University Press, England, s. 61, 75, 80, 82
- Hayat Ansiklopedisi**, 1972. Doğan Yayıncılık, İstanbul, s: 2719
- Hoshizaki, M.**, 1983. K Publishid by Charles C Thomas, Springfield, Illinois, U.S.A., s. 57, 58
- Koenig, B.**, 1973. Messing About in Music. Silberman, E. Charles (Ed.), The Open Classrom Redaer Vintage Books New York, U.S.A., s.775
- Lemmermann, H.**, 1984. Musikunterricht. Klinkhardt, Bad Heilburn, Germany, s. 58
- Larousse Sözlük**, 1969. İnterpress Basın ve Yayıncılık, İstanbul, 19. cilt, s. 604
- Mertoğlu, E.**, 1991. İlkokullarda Müzik Eğitiminin Temel İlkeleri (Teoride ve Uygulamada). *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s. 26, 27, 28
- Morgan. C.T.**, 1990. Psikolojiye Giriş. Çev: Hüsni Arıcı ve arkadaşları, Turkish copyright by Meteksan Co., Ankara, s. 53, 54, 55
- Müzik Ansiklopedisi.**, 1985. Başkent Yayınevi, Ankara, 4. cilt, s. 1090
- Nye, V.**, 1978. Music For Young Children. 3. print. C.Brown Comp. Publishers, U.S.A., s. 6, 44, 45, 49,50
- O'Brien, J.P.**, 1983. Teaching Music. C B S Publishing, New York, U.S.A., s. 15
- Papalia, D.E. and Olds, S.**, 1988. Psychology. 2. Edit. America Mc. Graw Hill, U.S.A., s: 313
- Pintner, R. ve diğ.**, 1987. Eğitim Psikolojisi. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No:15, İstanbul, s. 240, 241
- Plummeridge, C. ve diğ.**, 1983. Issues in Music Education. Bedford Way Papers, London, England, s. 17- 25
- Robison, H.F.**, 1983. Exploring Teaching in Early Childhood Education. By Allyn and Bacon, Inc. Newton Massachusetts, U.S.A., s. 212-219
- Soper, S.**, 1989. Primary First-A Handbook for Primary Teachers. Oxford University, England, s. 147, 148

- Struth, S.A.**, 1980. *Musikalische Grundausbildung, Band I.* Werlag Moritz Disterwag. Frankfurt am Main, Germany, s. 4
- Sun, M. ve Seyrek, H.**, 1988. *Okul Öncesi Eğitimde Müzik.* Müzik Eserleri Yayınları, İzmir, s. 30, 31, 32, 57
- Swanwick, K.**, 1992. *Music Education and the National Curriculum.* Published by the Tufnell Press, London, England, s. 16, 17, 18
- Tuncay, M.**, (çev.) 1975. *Aristoteles-Politika.* Remzi Ktbv. İstanbul, s. 238, 239
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.** 1992. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 649
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.** *Okul Öncesi Eğitim Programları.* 1994. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Uçan, A.**, 1985. *İnsan ve Müzik.* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1. Cilt, sayı:1, Ankara, s.73, 79
- Uçan, A. ve diğ.,** 2001. *Müzik Öğretimi.* T.C.Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 45-49
- Ürfioğlu, A.**, 1989. *Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişim ve Eğitimi.* Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s. 7, 8, 9
- Winslow, R. and Dallin, L.**, 1992. *Music Skills for Classroom Teachers.* Wm.C. Brown Publishers, Dubuque, U.S.A., s. 146
- Wucher, D. (Hrsg.).**, 1979. *Handbuch Des Musikschul-Unterrichts.* Regensburg, Germany, s. 146
- Yönetken, H.B.**, 1952. *Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları.* Milli Eğitim Bsmv. Ankara, s. 30
- Zembat, R., ve diğ.,** 2002. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim: Bir Durum Tespit Çalışması.* Uluslar Arası Katılımlı 2000’li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29-31 Mayıs 2002. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

EKLER

Ek A: Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyet
2. Yaş
3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi
4. Okul öncesi eğitim kurumundaki başarı durumu
5. Çocuğun tonalitesi
6. Çocuğun ses sınırı
7. Öğretmeninin tonalitesi
- 8 .Öğretmeninin ses sınırı
9. Müzik öğretmeninden yararlanma sıklığı

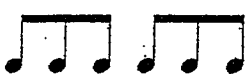
3/4

Versiyon 1 

Versiyon 2 

6/8

Versiyon 1 

Versiyon 2 

Versiyon 3 

Versiyon 4 

5/8

Versiyon 1 

Versiyon 2 

7/8

Versiyon 1 

9/8

Versiyon 1 

Ek D: Ritm Algısını Değerlendirmede Kullanılan Şarkılar

Şekil D.1

DEMİRCİLER

Türkü



1. De - mir - ci - ler de - mi - ri

Ney - le dö - ver - ler
Şöy - le dö - ver - ler
Böy - le dö - ver - ler
Şöy - le mi şöy - le
Böy - le mi böy - le
Var ya - re söy - le

2. Sobacılar sobayı

Neyle yaparlar
Şöyle yaparlar
Böyle yaparlar
Şöyle mi şöyle
Böyle mi Böyle

3. Kalaycılar kalayı

Neyle yaparlar
Şöyle yaparlar
Böyle yaparlar
Şöyle mi şöyle
Böyle mi Böyle

Şekil D.2

POSTACI

Orta hızda, Sevinçli

Söz ve Müzik: Mahir Dinçer



Pos - ta - cı am - ca ge - li - yor, bi - ze mek - tup ve - ri - yor
Yıl - ba - şı bay - ram de - me - den, her gün ha - ber ta - şı - yor.



Sa - ğol pos - ta - cı am - ca sen, ah ne se - vin - dim bir bil - sen

Şekil D.3

TAŞITLAR

Orta hızda (Moderato) Söz ve Müzik: Mahir Dinçer



Ha-va - da u - çan u - çak - lar De-niz - de yü-zen va-pur - lar.

Ka-ra - da gi-den o-to-büs t - ren, hep-si bi-ze ya-rar-lı ta-şıt - lar.

Şekil D.4

BEŞİKTE

Ağırca



Nin - ni nin - ni nin - ni - ler,
Hay - di sen - de yat u - yu,

Göz - le - rin kıp kıp e - der,
Nin - ni nin - ni nin - ni - ler.

Şekil D.5

Kelebek

Vals tempo *mp* Söz ve Müzik: Saip Egüz



Hep çi - çek - ten çi - çe - ğe ko - nū - yor
Çok in - ce ka - na - dı do - kun - ma - yın

Mor tu - run - cu be - nek - li ke - le bek
O - da renk renk u - çu - şan bir ci - çek

Her an se - vinç - le co - şup u - çu - yor
Sa - kin ya - zık - tır o - nu tut - ma - yın

1. 2. - O yav - ru me - lek - lek

Şekil D.6

TRAFİK

Orta - Neşeli

Söz - Ezgi: Sefai ACAY



1- KAR - ŞI YA GE ÇER KEN DİKKAT E DİN ÇO CUK LAR
2- KIR - MI ZI YA NAR KEN KAL DI RIM DA BEK LE YİN
3- GEÇ - ME Lİ YE ŞİL DE HIZ LI A DIM LAR I LE

ÖN CE SO LA SON RA SA ĞA BA KIP GE ÇİN ÇO CUK - LAR
HIÇ A CE LE ET ME YE REK TA ŞIT LA RA YOL - VE RİN
UY MA LI YIZ KU RAL LA RA GÜ VEN GE LİR HE Pİ Mİ ZE

Şekil D.7

VÜCUDUMUZ

SÖZ-MÜZİK : SAİP EĞÜZ

Allegretto

1. Kİ E LİM Kİ HO LUM BA CAK LA RİM VAR HER İN SAN DA
 2. Kİ KU LAK Kİ YA NAK BİR DE BA ŞİM VAR GÖZ LE RİM DE
 3. Kİ GÖ ZÜM Kİ KA ŞİM PAR MAK LA RİM VAR İN Cİ Gİ Bİ

1. 12. *Moderato*

BİR BU RUN BİR DE A GİZ VAR VAR VAR SEN HİÇ
 KİR Pİ GİM SAC LA RİM DA VAR VAR VAR
 DİŞ LE RİM BİR DE CE NEM VAR VAR VAR

1. 12.

GÖR DÜN MÜ ÜÇ KU LAK LI BİR A DAM BİR A DAM
 OU DAK LI
 YA NAK LI

Allegretto

1. 12. *uyul*

O LUR MU HİÇ ÜÇ KU LAK DÖN DE AY NA YA BAK HEY BAK
 OU DAK
 YA NAK

Şekil D.8

YURDUMDA

Orta hızda, duygulu

Söz ve Müzik: Mahir Dinçer

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

1.-2. 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 D.9

HORON

ÇABUK
(2+2+3) TRABZON

HA BU RA DAN A ŞA GI DA BEN İ NE MEH İ NE MEM

kū cū cūK SŪN FA Dİ MEM DE SÖ ZÜ NE GÜ VE NE MEM VE NE MEM

Şekil D.10

Bir dünya bırakın

Müzik: Salih Aydoğan
Söz: Adnan Çakmacıoğlu

♩ = 132

Oy-na-ya oy-na-ya ge-lin, co-çuk-lar

El e-le el e-le ve-rin co-çuk-lar

Bir va-tan bi-ra-kın biz co-çuk-la-ra
Bir bah-çe bi-ra-kın biz co-çuk-la-ra
Bir ba-rış bi-ra-kın " " " " "
Bir dün-ya " " " " "

Is-kan-mış ol-ma-sın göz yaş-la-ry-la
Gök-ler-de yer a-çın ü-çür-tü-ma-la-ra
U-laş-sın şar-ka-mız gü-ne-şe ve-a-ya
Ya-za-lım üş-tü-ne sev-gi-li dün-ya

ÖZGEÇMİŞ

Ercan Mertdoğlu, 1964 yılında Hatay'ın Kırıkhan ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kırıkhan'da tamamladı. 1986 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümünü Müzik Öğretmenliği Lisans Programını bitirdi. 1999 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okuluna Müzik Öğretim Görevlisi olarak atandı. Burada Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Müzik, Müzik Öğretimi, Müziksel İşitme ve Okuma, Müziğe Giriş ve Çalgı Eğitimi derslerini verdi. 1991 yılında Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Ana Sanat Dalında “İlkokullarda Müzik Eğitiminin Temel İlkeleri (Teoride ve Uygulamada)” konulu Yüksek Lisans çalışmasını tamamladı.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından değişik tarihlerde düzenlenen Okul Öncesi Eğitim Programları Uyum Kurslarında “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Müzik Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimde Müzik” konusunda Öğretim Elemanı olarak görev yaptı. Ayrıca özel kurumların Okul Öncesi Eğitim konusunda düzenlediği seminerlerde konuşmacı olarak bulundu.

Ercan Mertoğlu, halen Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
YAYINLAMA MERKEZİ