

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SANAT VE TASARIM ANA SANAT DALI
SANAT VE TASARIM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ 6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ
ÖĞRENME PERFORMANSLARININ
ARTIRILMASINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN
BİLİŞSEL SÜREÇLERDE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**EZGİ ÖZBEY
7715001**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. RUHİ AYANGİL**

**İSTANBUL
2010**

ÖZ
OKUL ÖNCESİ 6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ ÖĞRENME
PERFORMANSLARININ ARTIRILMASINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN
BİLİŞSEL SÜREÇLERDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ezgi Özbey

Eylül, 2010

Müzik çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal, duygusal gelişimini, iletişim ve farkındalık becerilerini, estetik ve yaratıcılığını desteklemektedir.

Karmaşık bir zihinsel aktivite olarak müzik algısı ve müzik bilişi ile birlikte özellikle bilişsel psikolojinin ilgi alanına girer. Biliş sözcüğü; sezgi, algıma, imgelem, hatırlama, geri çağırma, hatırlama, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir.

İnsan beyni, yapısı ve özellikleri bakımından oldukça karmaşık olup bilim ve teknikteki gelişmeler ışığında sürekli araştırılmaktadır. Özellikle yapılan araştırmalar müziğin çocuğun zihinsel gelişimi, eğitim hayatı ve genel bilişsel beyin fonksiyonları üzerindeki etkilerini incelemeye devam etmektedirler. Bu noktada yapılan çalışmalar bize müziğin anne karnından itibaren öğrenme gelişim sürecinin bir parçası olduğudur. Bu çalışmanın ana eksenini, müziğin gelişim ve öğrenme sürecindeki genel faydalarını açıklayarak, müziğin okul öncesi ve okul yaşı zihinsel gelişim, öğrenme ve bilişsel performansa etkilerinin incelenmesini oluşturur.

Bu araştırmada, Naglieri ve Das tarafından geliştirilmiş, Türkiye’de ise güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak uygulanan Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS-Cognitive Assessment System) ölçekleri ile değerlendirilmiş, kendi yaş grupları arasında olumsuz farklılık gösteren 6 yaş çocuklarının öğrenme güçlüğü ve algı problemlerinin müziksel gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi ve bu yolla okul öncesi öğrenme problemlerinin çözümünde müzik eğitiminden yararlanarak etkin bir metot ve model oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre “Okul öncesi 6 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel performanslarının yükseltilmesinde müzik eğitimi programı” uygulanmıştır ve deney grubunun CAS toplam son-testine göre almış oldukları puanlar, eğitim verilmeyen

kontrol grubuna göre anlamlı farklılığa yakın düzeyde yükseliş göstermiştir. Ayrıca, deney grubunun CAS toplam son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde farklılığı oluşmasa dahi belirgin düzeyde yükseliş olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), Pass teorisi, Okul öncesi müzik eğitimi, Bilişsel başarının yükseltilmesi.

ABSTRACT

AN INQUIRY OF THE EFFECT OF MUSIC EDUCATION ON COGNITIVE PROCESSES IN ENHANCING THE LEARNING ABILITY OF THE PRE- SCHOOL 6 YEAR OLDS

Ezgi Özbey

May 2010

Music enhances a child's cognitive, psychomotor, lingual, social and emotional development, the ability of communication and awareness, the perception of aesthetics and creativity.

As complex human activities music perception and music cognition is an area of interest for cognitive psychology music cognition is essential in understanding human cognition which of encompasses mental activities such as sensing, perception, imagination, remembering, recalling, problem solving and thinking.

Human brain is very complex in its structure and properties, and is being continuously research under the light shed by developments in science and technology. The research is especially focused on the effects of music on a child's mental development, educational performance and cognitive brain functions in general. At this point the research has shown that music is a part of the development process starting from mother's womb. The main axis of this study in hand is conducting a research of the effects of music on pre-school and school aged children's mental development, learning and cognitive performance as well explaining the general use of music in development and learning process.

The study is based on the Cognitive Assessment System (CAS) first developed by Naglieri and Das. End being used as a reliable means of evaluation in Turkey. The aim is to asses whether there is an positive effect of music education on a group of six year olds who are negatively different from their peers, on their inability in learning and perception problems and therefore to design a working method and model of making use of music education in pre-school learning problems.

The study concludes that after applying the "music education in enhancing the cognitive performance of pre-school six-year old children" program, the points that

of the experimental group in CAS aggregate post-test is almost significantly higher than the control group. In addition, even though the post-test points of the experimental group are not significantly different from the pre-test points, there is a consistent rise.

Key Words: Cognitive Assessment System (CAS), Pass theory, Pre-school musical education, Enhancing the cognitive success.

ÖNSÖZ

Okul öncesi öğrenme problemlerinin çözümünde, müzik eğitiminin etkin bir yöntem olarak kullanımına ilişkin hazırlanmış çalışmaların kısıtlılığı, bu araştırmaya başlamamda önemli bir etken olmuştur. Özellikle bu çalışma da Türkiye’de yeni tanınan ve de güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılan Bilişsel Değerlendirme Sisteminden yararlanılması açısından bir ilki oluşturur.

Bu araştırma ilk filizlenmeye başladığı günden itibaren bana destek veren çok değerli kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Başta bu araştırma için beni cesaretlendirip, önderlik eden ve bana zaman ayıran, yapıcı eleştirileri ile bana yol gösteren danışmanım Sayın Prof. Ruhi AYANGİL ve müzik eğitimciliğimin ilk yılından itibaren değerli fikirlerini esirgemeyen akademik bilgisinden çok faydalandığım Sayın Prof. Dr. Nuray SUNGUR’ a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca, bu araştırmanın sürdürülmesinde ve her aşamasında ilgisini ve yardımını eksik etmeyen Sayın Aykut YILMAZ’ a ve çalışma alanıma yakın ilgisi ve uzmanlığı nedeniyle her türlü kaynağını, bilgi ve desteğini paylaşan, her görüşmemizde fikirlerinden ve kaynaklarından faydalandığım Sayın Nesrin Taşdemir YILMAZ’ a ve tüm değerli Özel Şişli Terakki Vakfı Okulları çalışanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın en önemli iki ayrı aşamasından biri olan CAS değerlendirmelerinde, bana yardımcı olan psikolojik danışman Sayın Belkıs ELİTAŞ ve Aylin Germiyen ALİOĞLU’ na ve de istatistiksel analizlerin hesaplanıp yorumlanması bölümündeki yardımlarını esirgemeyen çok sevgili ölçme değerlendirme uzmanı Erim KOÇYİĞİT’ e çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma boyunca bana güç ve moral veren sevgili dostum Burçak Karaboğa GÜNEY ve onun sevgili eşi Ümit GÜNEY’ e ve bana varlığıyla her zaman iyi gelen Hande YUSUMUT’ a ve de iyi ki o benim annem ve babam dediğim çekirdek aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Eylül, 2010

Ezgi ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
2. OKUL ÖNCESİ BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME.....	5
2.1. Bilişsel Gelişim.....	5
2.2. Okul Öncesinde Bilişsel Süreçler.....	6
2.2.1. Duyum, Algılama ve Bellek.....	8
2.3. Okul Öncesi 6 Yaşta Bilişsel Gelişimi Etkileyen Etmenler.....	9
2.4. Okul Öncesinde Kullanılan Zeka Testleri.....	11
2.5. Pass Teorisi (Bilişsel İşlem Teorisi).....	14
2.6. Pass Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler.....	16
2.6.1. Planlama.....	16
2.6.2. Dikkat.....	19
2.6.3. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler.....	23
2.6.4. Ardıl Bilişsel İşlemler.....	26
2.7. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Tanımı.....	28
3. OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ.....	30
3.1. Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması.....	30

3.2. Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Kullanılan Metotlar.....	34
3.2.1. Orff Metodu.....	34
3.2.2. Kodaly Metodu.....	36
3.2.3. Dalcroze Metodu.....	39
3.2.4. Suzuki Metodu.....	41
3.3. Müziğin Çocuğun Gelişimine Etkileri.....	42
3.3.1. Müziğin Fiziksel Gelişime Etkisi.....	43
3.3.2. Müziğin Bilişsel ve Dil Gelişimine Etkisi.....	44
3.3.3. Müziğin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi.....	54
3.3.4. Müziğin Matematiksel Becerilere Etkisi.....	55
3.3.5. Müziğin Psiko-sosyal ve Kişilik Gelişimine Etkisi.....	56
3.4. Altı Yaş Çocuğun Müziksel Gelişimi.....	59
3.5. İlgili Araştırmalar.....	60
3.5.1. Fiziksel Bedensel ve Motor Gelişim Alanı.....	60
3.5.2. Dil Gelişimi Alanı.....	61
3.5.3. Bilişsel Gelişim Alanı.....	64
3.5.4. Matematik Becerileri Alanı.....	67
3.5.5. Yaratıcılık Alanı.....	68
3.5.6. Psikososyal Gelişim Alanı.....	69
4. YÖNTEM.....	72
4.1. Araştırma Modeli.....	72
4.2. Değerlendirme İçin Çocuk Seçimi	72
4.3. Verilerin Toplanması.....	74
4.4. Projenin Aşamaları.....	75
4.5. Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasına Yönelik Uygulanan Müzik Eğitimi Programı.....	76
5. BULGULAR.....	100
5.1. Bilişsel değerlendirme Sistemi (CAS)’ne göre, Okul Öncesi 6 Yaş	101

Grubu	Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasında	
Müzik Eğitiminden Yararlanmaya Yönelik Ön test-Son test		
Bulguları.....		
5.1.1. Deney Grubu Ön-test, Son-test Bulguları.....		106
5.1.1.1. Deney Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler,		
Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçekleri Ön-test, Son-test Puanları		
Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan		
Wilcoxon Testi Sonuçları.....		107
5.1.1.2. Deney Grubu CAS Toplam Ön-test Son-test Sonuçları		
İçin Wilcoxon Sonuçları.....		107
5.1.2. Kontrol Grubu Ön-test, Son-test Bulguları.....		108
5.1.2.1. Kontrol Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler,		
Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçeklerine Dayalı Ön-test, Son-test		
Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için		
Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....		108
5.1.2.2. Kontrol Grubu Ön-test Son-test Sonuçları İçin Wilcoxon		
Testi Sonuçları– CAS Toplam.....		109
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Son-test Bulguları.....		109
5.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının		
Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Analizi – CAS Alt		
Boyutları.....		109
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....		111
KAVRAM DİZİNİ.....		114
KAYNAKÇA.....		116
EKLER.....		123

Ek.1. Araştırma izin yazısı örneği.....	123
ÖZGEÇMİŞ	125

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 3.1: Mozart etkisi	50
Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının CAS ön-test puanları	73
Tablo 5.1: Deney Grubu Planlama – Eşzamanlılık Ön-test-Son-test CAS Sonuçları	102
Tablo 5.2: Deney Grubu Dikkat – Ardıllık ve Toplam Ön-test, Son-test CAS Sonuçları	103
Tablo 5.3: Kontrol Grubu Planlama – Eşzamanlılık Ön-test-Son-test CAS Sonuçları	104
Tablo 5.4: Kontrol Grubu Dikkat – Ardıllık ve CAS toplam Ön-test-Son-test Sonuçları	105
Tablo 5.5: Deney Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçeklerine Dayalı Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları	106
Tablo 5.6: Deney Grubu Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları	107
Tablo 5.7: Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Analizi Tablosu – CAS Alt Boyutları	108
Tablo 5.8: Kontrol Grubu Ön-test, Son-test CAS Toplam Wilcoxon Testi Sonuçları	109
Tablo 5.9: Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının Mann-Whitney U Analizi Tablosu – CAS Alt Boyutları	109
Tablo 5.10: Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanları Mann-Whitney U Analizi Tablosu – CAS Toplam	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.	
Şekil 3.1:	Çubuk Notasyon Örneği	38
Şekil 3.2:	Kodaly El İşaretleri	38
Şekil 3.3:	Corpus Callosum	46
Şekil 3.4:	Planum temporale	47
Şekil 4.1:	Tanışma Şarkısı Notası	79
Şekil 4.2:	Grup eşlik	79
Şekil 4.3:	İsmin Ritmik Notasyonu	80
Şekil 4.4:	İsmin Ritmik Notasyonu -2	80
Şekil 4.5:	ABAACAD Formuna Uygun Görsel	84
Şekil 4.6:	Sesleri eşleştirme	86
Şekil 4.7:	A ve İ Noktalarını Birleştirme	87
Şekil 4.8:	Nu ve Ni Noktalarını Birleştirme	88
Şekil 4.9:	Bingo Notası	89
Şekil 4.10:	Ellerim Başımda Şarkısı Notası	92
Şekil 4.11:	Tavşan Öyküsünün Resimsel Gösterilişi	94
Şekil 4.12:	Grup Eşlik	94
Şekil 4.13:	Öğrenci Tarafından Çizilen Çelik Üçgen ile Çalınan Grafik Notasyon	96
Şekil 4.14:	Öğrenci Tarafından Çizilen Marakas ile Çalınan Grafik Notasyon	97
Şekil 4.15:	Öğrenci Tarafından Çizilen Davul ile Çalınan Grafik Notasyon	98
Şekil 4.16:	Öğrenci Tarafından Çizilen Tef ile Çalınan Grafik Notasyon	99

KISALTMALAR

BGGA	: Bender Gestalt Görsel Algı
CAS	: Cognitive Assessment System
Hz	: Hertz
ISME	: İnternational Society of Music Education
IQ	: Intelligenz-Quotient
MAT	: Matrix Analogies Test
MR	: Manyetik Rezonans
n	: Çocuk sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi değeri
PASS	: Planning, Attention, Simultaneous, Successive
RSPM	: Raven Standart Progresif Matrisler
SAT	: Scholastic Aptitude Tests
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TEMA-2	: Test of Early Mathematics Ability
U	: Mann-Whitney U
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale for Children
WPPSI	: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence
z	: Ham puan karşılığı olan standart puan

1. GİRİŞ

Okul öncesi müzik eğitiminin Türkiye’de bilinçli olarak başlaması oldukça geç olmasına rağmen, Avrupa’da ilk kez 1659 yılında eğitimci John Amos Comenius şu sözleri ile dikkat çekmiştir: “Doğumdan 6 yaşa kadar olan dönemi büyüme dönemi diye geçiştiremeyiz. Bu dönemin, her yaş için eğitim programı olmalıdır.” Comenius’a göre müzik aktif olmalıdır. Bunun nedeni ise, müziğin duyguları canlandırması, zihni dinlendiriyor olması ve dil gelişimine katkıda bulunmasıdır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsar. Çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan ve özellikle bedensel, psikomotor, sosyal-duyuşsal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamladıkları, bu doğrultuda kişiliğin de şekillendiği “erken çocukluk çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır.

Müziksel bir çevrenin içinde doğan çocuk, müzikle ve müziksel çevresiyle daha bilinçli ve etkili bir etkileşim içine girer. Bunun bir sonucu olarak da; müzikle uyuma, müzikle oynama, müzikle dinlenme, müzikle eğlenme, müzikle öğrenme, müzikle çalışma, müzikle anlaşma, müzikle geçimini sağlama, müzikle kendini geliştirme-gerçekleştirme-aşma vb. gibi daha kapsamlı davranış örüntüleri geliştirir (Uçan, 1997:13).

Müzik aracılığı ile pek çok amaca hizmet edileceği gibi müziğin; zihinsel, motor, dil, iletişim ve farkında olma becerilerinin gelişimine olanak sağladığı gibi, yaratıcılık ve duygusal gelişimi desteklediği üzerine yapılmış birçok alan çalışması yurtiçinde ve yurt dışında bulunmaktadır.

Bilim adamlarına göre müzik, bilişsel düşünme kabiliyetini artırmaktadır. Bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki olduğundan müzikle uğraşanlarda ya da sık müzik dinleyenlerde beyin aktivitesi artmaktadır.

Almanya’da Friedrich Schiller Üniversitesi’nde yürütülmüş araştırmalar sonucunda profesyonel ya da amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük

olduğu belirlenmiştir. Düzenli olarak müzik aleti çalmanın beynin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma çerçevesinde, müzikten anlamayan ve müzikle amatör veya profesyonel olarak ilgilenen kişiler seçmişlerdir. Yapılan MR (manyetik rezonans) görüntülerinin müzisyenlerin beyinlerinin daha büyük olduğunu açıkça gösterdiği belirlenmiş, müzisyenlerin beyinlerinde duyma, görme, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölgelerde daha fazla “gri madde (gri hücre)” olduğu saptanmıştır. Ayrıca MR görüntülerinden müzik aleti çalan ve günlük hayatta ağırlıklı olarak sağ elini kullandığını ifade eden kişilerin aslında sol ellerini de daha sık kullandıklarını tespit ederken, sürekli müzik aleti çalmanın beynin büyüklüğünü olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Bunu da beynin kaslar gibi egzersiz yaptıkça büyüdüğünü; örneğin, piyano çalmanın notaları algılayan beynin tuşlara dokunan parmaklara ve pedallara basan ayağa emir vermesiyle bir koordinasyon oluşturarak beynin birden fazla bölgesini aynı anda çalıştırdığını, çok yönlü düşünmeyi ve bağlantılar kurmayı sağladığını, dolayısıyla da beynin kullanımını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı olarak özellikle değişime yenileşmeye açık, son derece alıcı, kendilerine özgü varlıklardır. Bunun için erken dönemde olumlu uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri ve iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Müzik yapmak, iletişim, işbirliği, grup koordinasyonu ve sosyal bütünlük gibi evrimsel fonksiyonları içerir. Aynı zamanda beynin, algılama, hareket, duygu, öğrenme ve hafıza gibi hemen hemen bütün zihinsel fonksiyonlarını faaliyete geçiren çok yönlü bir iştir.

Bu çalışmada ana amaç yurt dışında ve yurtiçinde yapılmış araştırmalarla etkisi kanıtlanmış olan müzik eğitimini, öğrenme ve zeka üzerindeki olumlu etkisini bilişsel süreçlerde pilot bir çalışma grubu oluşturarak değerlendirmektir.

Bu pilot çalışmada yer alacak bilişsel süreçlerde olumsuz farklılıklar yaşayan okul öncesi 6 yaş grubu çocukları belirlemek için PASS teorisine dayalı Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanılmıştır. CAS, genel zeka (sözel- sözel olmayan IQ) modeli yerine performans ile bağlantılı temel psikolojik süreçlere dayanmaktadır.

Grupları içinde olumsuz farklılıklar yaşayan fakat özel öğrenme güçlüğü teşhisi henüz konmamış bu çocuklara öğrenme performanslarının artışlarında yükselme olup olmadığını gözlemlemek amacıyla müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturmak hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) testini bir ölçek olarak kullanarak, dört bilişsel işlev becerisinde (Dikkat, Planlama, Eş zamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemler), olumsuz farklılıklar göstermiş okul öncesi 6 yaş grubuna uygulanacak müzik eğitiminin etkisinin incelenmesidir.

Bilişsel alanlarda müzik eğitimi almış çocuklarda aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Kontrol grubu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Deney grubunun CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunun CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Araştırmada mzık eğitimiyle bir müdahale programı oluşturarak; planlama, eş zamanlı, dikkat ve ardıl işlevler olmak üzere dört alanda çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Okul ncesi 6 yaş grubu için hazırlanan bir mzık eğitimi programı ile bilişsel işlevlerin geliştirilebilir olduğu varsayılarak Planlama, Dikkat, Eş zamanlı, ve Ardıl işlevlerinde artış görüleceği amaçlanmıştır.

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim döneminde İştambul ilinde yaşayan şişli Terakki Anaokulunda 6 yaş grubunda öğrenme performansı düşük olduğu CAS testi ile tespit edilmiş toplam 8 ocuk ile sınırlıdır.

2. OKUL ÖNCESİNDE BİLİŞSEL DEĞERLENDİRME

2.1. Bilişsel Gelişim

Bebeklik ve çocukluk döneminde, özellikle de yaşamın ilk yıllarında bireyin gelişiminde çok hızlı ve önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı gelişmelerin olduğu gelişim alanlarından biri de bilişsel gelişimdir. Biliş sözcüğü, sezme, algılama, imgelem, hatırlama, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir (Neisser 1967:4). Bu bağlamda, bilişsel gelişim süreci içerisinde birey öğrenmeye ve dış dünyayı algılamaya, anlamaya yönelik zihinsel faaliyetler geliştirir.

Erden ve Akman 'a göre (2001: 60) bilişsel gelişim “düşünce kavrama” sisteminde ortaya çıkan gelişmelerdir. Daha geniş ele alındığında “bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimi sağlayan, dünyayı anlamaya yarayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım eden, tüm süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (Aral,v.d.2000:87). Bilişsel gelişim Aral v.d.'nin (2000:87) de üzerinde durduğu gibi bilgilerin elde edilmesi, saklanması, yorumlanarak yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması süreçlerini kapsar. Ya da diğer bir deyişle bilişsel gelişim, bilgileri özümleme ve uygulama, yürütme, problem çözme gibi davranışları kapsar (Erden ve Akman, 2001:61).

Bu doğrultuda oldukça kapsamlı bir kavram olan biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümü olarak tanımlanabilir. Öğrenen bireyin dikkat, imgelem, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri kullanması bilişsel bir işlemlerin birer basamağını oluşturur.

“Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı” adlı makalede (Şendurur Y. Akgül D.:2002), biliş sözcüğünü aşağıdaki süreçler ile değerlendirmişlerdir.

- Algılama: Gerek iç gerekse dış dünyada edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
- Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.

- Muhakeme: Bilgiyi belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanabilmedir.
- Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.
- Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısımları arasındaki yeni ilişkileri tanıyabilmedir.

Bilişsel gelişim, çocuğun doğumuyla başlayıp yaşamın ilk yıllarında da devam etmektedir. Bilim adamları, günümüzde, artık çocuğun, zihinsel gelişimi için bazı şemaların oluşumuna ihtiyacı olduğunu savunmaktadırlar öyle ki, çocuğun bu şemaları geliştirmeden okula başladığı taktirde başarılı olamayacağını ileri sürmektedirler. Scott Bradley aynı şekilde, bu şemaların oluşumuyla sinir ağları gelişeceğini ve çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi zenginleşeceğini savunarak, bu şemaların oluşumu ve gelişiminin önemini vurgulamıştır. “Çocuğun iletişim kurduğu herkes, bunlar anne-babası, kardeşleri, büyükanne ve dedesi, arkadaşları, diğer yakınları ve kreş ya da anaokulu çalışanlarının her birinin çocuğa bir dokunuşu, onu sevmesi, onunla konuşması, onunla şarkılar söylemesi ve daha bunlara benzer pek çok şey çocuğun tam potansiyelle gelişmesine yardım eder ” (Bradley S.:1998).

Gelişimin en hızlı olduğu dönem, çocukluğun ilk yıllarıdır. Araştırmalar beynin erken yaştaki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin beynin gelişimi üstünde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Erken çocukluk gelişimi programları, çocukların daha küçük yaşlarda beslenmesini, zihinsel gelişimlerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirecek müdahale çalışmalarını içermektedir.

2.2. Okul Öncesinde Bilişsel Süreçler

Okul öncesi yıllar olarak da adlandırılan “ilk çocukluk” kavramı genellikle iki-altı yaşlar arasındaki çocukları belirtmektedir. Bu, toplumsal ilişkilerde olduğu kadar, bilişte, dilde ve kişilik gelişiminde de önemli değişimlerin olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Okul ve yaşamdaki başarının anahtarı çocukluğun ilk yıllarındaki yaşantılardır. Son yıllarda araştırma sonuçları yaşamın “ilk üç yılının” bilişsel gelişimdeki en önemli yıllar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu erken öğrenmeler, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini en çok etkileyen ve aynı zamanda da çocuğun okuldaki başarısını belirleyen en önemli faktörlerdir (Bradley 1998; Barneit 1995).

Yapılan araştırmalarda, insanın bilişsel gelişiminin %50’sinin 4 yaşına, %80’inin de 8 yaşına kadar tamamlandığı ve okul başarısının %33’ünün ise çocuğun 0-6 yaş döneminde aldığı eğitime bağlı olduğu görülmüştür (Tekiner 1996:9). Bu sonuç da bilişsel gelişimin en hızlı olduğu yaşamın ilk yıllarında çocuğun gelişiminin tesadüflere bırakılmaması, aksine çocuğun bu dönemde, gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bilişsel yaklaşımın öncüsü Wertheimer (1880-1943), öncelikle davranışın birimlerini ayrı ayrı incelemenin insan davranışını anlamada yetersiz olduğunu fark etmiştir. Görüşünü en iyi ifade Gestalt teorisi, organize bir bütün anlamına gelmektedir. Wertheimer ve Gestalt psikologları, duyu organlarının beyne bilgi parçaları getirdiğini, beynin de bunları düzenleyerek bir anlam yüklediğini savunmuşlardır (Bilgin 2001:105).

Bilişsel kuramcılar, davranışın ortaya çıkmasını sağlayanın zihin olduğunu savunmaktadırlar. Düşünceler, duygular, anılar, beklentiler, değerler, yeteneklerin de katılımıyla gelen uyarıcıya verilecek tepkiye zihin karar vermektedir. Bu kuramcılara göre, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, onun dışardan gelen uyancıları işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneğidir. Yani bireyin davranışı, basit zincirleme uyaran-tepki bağlantısı değil, içinde bulunduğu bağlam ve derinde yatan bilişsel süreçlere bağlı gerçekleşmektedir (Atkinson and Hilgard Çev:Atakay ve Yavuz 1995:90).

Bu teoriyle yola çıkıldığında bilişsel süreçler denildiğinde de, algılama, bellek, düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçleri akla gelmektedir. Birey bu süreçleri kullanarak, geçmiş olayları hatırlamakta, sorunları çözmekte, kendisi ve çevresi

hakkında yeni bilgiler edinmekte ve edindiği bilgileri kullanarak gelecekle ilgili planlar yapabilmektedir.

2.2.1. Duyum, Algılama ve Bellek

Çocuğun kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasını sağlayan, bilgiyi edinip kullanmasına yardım eden; algılama, bellek, hatırlama, kavram oluşturma, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerdir (Avcı 2003:118:Aydın 2000:31). Duyum, alıcı organların çevredeki enerjinin etkisi altında uyarılmasıyla ve duyu organlarına gelen bilgilerin organizasyonu ve değerlendirilmesiyle ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere dayanmaktadır.

Duyumu inceleyen psikologlar alıcı organın yapısını, sinirsel enerjinin akış yollarını, çevrenin özelliği ile ortaya çıkan sinirsel enerjinin türü arasındaki ilişkiyi incelerler. Sinirsel enerji beyinde işlenmekte ve bu işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkmaktadır. Bu işleme algılama ve ortaya çıkan ürüne de algı denilmektedir. Önce duysal süreçler yer almakta, onun hemen arkasından da algı gelmektedir. Alıcı organlar nesne ve olayların özelliklerine göre farklı duysal veriler üretmektedirler (renk, koku, sıcaklık, ağırlık, hız, vb. özellikler). Bu özellikler, duysal düzeyde nörofizyolojik enerjiye dönüşmekte ve bu aşamadan sonra algı süreci başlamaktadır (Cüceloğlu 1997:99).

Algılama da, duyu organlarıyla alınan uyarıcıların, önceki yaşantı ve etkileşimiyle organizmayı harekete geçirdiği anlamlı uyarılar haline dönüştürülme sürecidir (Aydın 2000:155).Günümüzde psikologlar, algılamanın temelinde, doğuştan getirilen yetenekler ve çevreyle etkileşim sonucu öğrenilen becerilerin olduğunu benimsemektedirler (Cüceloğlu 1997:136).

Bilişsel süreçlerden bir diğeri olan bellek kodlama, depolama ve geriye getirme ve belli bir bilginin belleğe kayıt edilmesi sürecinde kullanılan sayı, sembol ve formüllerden oluşmaktadır. Belleğin olmadığı yerde öğrenimden ve öğrenilen şeylerin birikiminden söz edilemez. Bu bağlamda, insanların belleği olmasaydı eğer her defasında aynı şeyleri tekrar öğrenmek zorunda kalırlardı. Bu bakımdan bellek,

geçmiş yaşantılar yoluyla edinilen deneyimlerle yeni ve daha karmaşık durumlara hazırlığın ön koşulunu oluşturmaktadır (Atkinson v.d. 1995:292).

2.3.Okul Öncesi 6 Yaşta Bilişsel Gelişimi Etkileyen Etmenler

Algılama, bilme, anlama, kavrama, hatırlama, yargılama, problem çözme, karar verme gibi süreçlerden oluşan, bireyin yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak tanımlanan bilişsel gelişimi etkileyen pek çok faktör vardır (Senemoğlu 2004:27; Avcı 2003:118).

Özellikle doğum öncesi dönemde, annenin geçirdiği çeşitli hastalıklar, yeterince dinlenememesi, aldığı ilaçlar, alkol kullanması, kan uyuşmazlığı ve radyasyon, doğacak bebeğin bilişsel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Enç v.d.1984:54). Genetik hastalıklar ve kromozom anomalileri Down sendromu, trizomi 18 (Edwards sendromu), fragile X sendromu (anneden gelen x kromozomunun uzun ucunda kopma olması) çocuğun zihinsel gelişimini engellemektedir.

Çocuğun bedensel ve zihinsel yönden gelişimi, annenin hamilelik dönemindeki beslenmesinden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Çünkü yetersiz ve dengesiz beslenme, çocuğun, yalnızca fiziksel gelişimini değil, bilişsel gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yine yaşamın ilk yıllarında beyinde oluşan ya da beyne yönelik geçirilen hastalıklar da (özellikle menenjit, ansefalit vb.) zamanında ve tam tedavi edilmediği takdirde bilişsel gelişimi yavaşlatmaktadır (Arslan ve Baysal 1995; Pekcan 1982; Işıksoluğu 1996 Akt:Ulusoy 1997:39).

Doğum sonrası etkiler içinde özellikle aile, tüm diğer etmenleri de etkileyen çok önemli bir yere sahiptir. Araştırma sonuçları, bebeği sevmenin, ona dokunmanın, annenin bebeğini beslerken bakımını yaparken onunla kurduğu iletişimin anne ve çocuk arasında güçlü bir bağın oluşmasına neden olmasının yanında, bebeğin bilişsel gelişimini de önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu deneyimlerin miktarı ve niteliği bebeğin gelişiminde yaşatlarından daha ileride olmasına sebep olduğu görüşü savunulmuştur. Bunların yanında eğer bu deneyimler olumsuz olması, bilişsel gelişimin gerilemesine yol açtığı görüşü ileri sürülmüştür.

Günümüzde çocuğun gelişimini yalnız kalıtsal ya da sadece çevresel faktörlerin etkisine bağlanıldığı görüşü artık önemini kaybetmiştir. Toplumsal çevre koşullarının ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı aile ve yakın çevresinin, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimler, onun duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimindeki rolüne önem veren görüşler giderek artmaktadır. Yeterli bilişsel gelişimin de ancak çocuğa gerçekleştirebileceği uygun yaşantıların sağlanmasıyla mümkün olacağı savunulmaktadır (Chazan, Laining and Jackson 1971 Akt:Oktay 2002:275).

Çocuğun yaşamında annenin olmayışı çocuğun bilişsel gelişiminde yavaşlama hatta gerilemelere neden olabilmektedir. Aynı şekilde doğumdan kısa bir süre sonra annesinden ayrılıp yuvalara yerleştirilen bebeklerin iyi bakılıp beslenmelerine rağmen gelişimlerinde bozukluklar olduğu görülmüştür. Bu çocukların bedensel ve ruhsal gelişimleri yönünden yaşlarına göre geride oldukları, uyarımlara geç cevap verdikleri, çevrelerine ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Geç yürüyen, geç konuşan, kelime bilgileri sınırlı olan bu çocukların zihinsel gelişimlerinde de durgunluk görülür, öyle ki bu koşullardan kaynaklanan zeka gerilikleri görülmektedir.

Kritik dönem olarak değerlendirilen duyusal devinim dönemi olarak da adlandırılan ilk iki yıl içinde, hareket olanaklarının kısıtlanması ve uyarıcı yetersizliği, çocukta ileri ki yaşlarda öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır (Gitmez 1977:77 Akt. Oğuzkan ve Oral 1983:61).

Çocuğun bilişsel gelişiminde, yaşamın ilk yıllarında ailesinden sonra en çok etkisi olan faktörlerden biri de erken çocukluk eğitimidir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun, bir üst öğrenimi için gerekli olan bilişsel olgunluk düzeyine ulaştırıldığı, toplumun alt yapısını oluşturarak aile ve okul yaşamı için gerekli karşılıklı sevgi, paylaşma, işbirliği kurma gibi sosyal becerilerin en iyi şekilde kazandırıldığı kurumlardır (Tekiner 1996).

Çocuğun okul öncesi eğitimi sırasında edindiği yaşantıların mutlu ve anlamlı olması onun ilkokula kendine yönelik olumlu duygularla başlaması ve başarıma olasılığını artırmaktadır.

2.4. Okul Öncesinde Kullanılan Zeka Testleri

Bireysel laboratuvar testleri olarak başlayan zeka ölçekleri, Sir Francis Galton'un öncülüğünde insan davranışlarındaki farklılıkların incelenmesiyle ilk örneklerini vermiştir. Tıp doktoru olarak yetişen Galton, kuzeni Darwin'in de etkisiyle zeka kalıtsal olduğuna inanmış, zihinsel yetenekleri bedensel-devinimsel (fiziksel motor) davranışlarda aramıştır. İnsanların fiziksel niteliklerinin ölçüldüğü ve araştırıldığı antropometrik laboratuvarı 1884'te Londra'da kurmuştur.

James McKeen Catteli, Galton'un duyu-devinim testleri üzerindeki çalışmalarını devam ettirmiş, 1890'da psikoloji literatüründe ilk kez "zeka testi" kavramını kullanmıştır. Zihinsel işlevlerin; duysal ayırt etme, tepki, davranış endeksli testlerle ölçülebileceğine inanmıştır.

Alfred Binet ile Teodor Simon, 1904 tarihinde Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından normal öğretimin yapıldığı sınıflarda sürekli başarısızlık gösteren çocukların tanısı için kurulmuş özel bir komisyonda görevlendirilmiştir. Binet, çocukların hangi yaşlarda hangi becerilere sahip olduklarını inceleyerek ilk test maddelerini çocuklar üzerinde denemiştir. Binet testinde çok çeşitli türden maddeler (bellek uzamı, aritmetik ve sözcük dağarcığı gibi yetenekleri test eden maddeler) olmasına karşın, parlak çocukların tüm bu maddelerde yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Bu ölçüme göre bir çocuk, kendi yaşıtlarının yapabildiklerini yapabiliyorsa normal zekalı, daha küçüklerin yapabildiklerini yapabiliyorsa geri zekalı, kendinden büyük zekalıların yapabildiklerini yapabiliyorsa üstün zekalı olarak tanımlanmıştır (Koçer:2005). Bu şekilde ilk bireysel zeka testi, 1905 yılında Binet-Simon Zeka Ölçeği adı altında yayınlanmış ve 1908 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. 1909 yılında Goddard tarafından Fransızca'dan İngilizce'ye çevrilmiştir. 1916 yılında Terman, gözden geçirilmiş olan formu, Amerikan çocukları ve ergenleri üzerinde uygulayarak normlarını yayınlamış ve bu testin kullanım alanını genişletmiştir. 1937 yılında Terman ve Merrill, 1916 yılında yeniden düzenlenen formu "Stanford-Binet Zeka Ölçeği" olarak yayınlamıştır. "Stanford- Binet LM" formu 1960 yılında ikinci kez, 1972 yılında ise üçüncü kez

basılmıştır. 1986 yılında ise Thorndike, Hagen ve Sattler tarafından dördüncü baskısı yapılmıştır.

Türkiye’de ise İbrahim Alaattin Gövsa’nın 1915 yılında, Binet Zeka Testi’nin 1911 revizyonunun Arap harfleri ile “Zeka Mikyası” adı ile çevirisi ilk zeka testi olarak kabul edilebilir. Gövsa’nın bu tercümesi ülkede ilgiyle karşılanmış, kısa sürede tükendiği için üç-dört ay içinde ikinci baskısını yapmıştır (Koçer:2005).

Türkiye’de daha çok klinik uygulamalarda, öğrenme güçlüğü’nün bilişsel yönü Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R) ve Bender Gestalt Görsel Algı (BGGA) kullanılarak değerlendirilmektedir. Bir zeka testi olan WISC-R büyük ölçüde akademik başarıyı yansıtmaktadır. Raven Standart Progresif Matrisler (RSPM) adını alan zeka testi ise, genel yeteneğin yanında görsel mekansal algı, muhakeme, zihinsel esneklik, soyut düşünme ve analitik düşünme gibi özellikleri ölçmekte, kültür-dengeli bir test olarak kabul edilmektedir. RSPM’in Türk çocuk örneklemeleri üzerinde standardizasyonu yapılmış bulunmaktadır (Şahin ve Düzen, 1994).

Türkiye’de uygulanmakta olan bazı zeka testlerine örnekler vermek gerekirse;

Goodenough-Hanis İnsan Resmi Çizme Testi

Küçük çocukların genel yetenek düzeylerine ilişkin bir bilgi vermektedir. Bir çizim testidir. Çocuktan boş bir kağıda insan resmi çizmesi istenir. Zihinsel geriliğin belirlenmesinde önemli bilgi verir. Ancak, birey hakkında karar verirken, yalnızca bu test kullanılmamalıdır. Süreli bir test değildir. 4-14 yaş arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Gerektiğinde grup testi olarak da kullanılır.

Leiter Uluslararası Performans Testi

İşitme ve konuşma problemi olan çocukların zihinsel performanslarını belirtmeyi amaçlayan, dile dayanmayan bir performans testidir. Bazı maddelerinin uygulamasında süre sınırı vardır. Yetenek (zeka) testidir. Test ile ilgili model çocuğun önüne konur, sonra modele ait blok parçalar yönergeye uygun olarak sırayla çocuğa verilir ve çocuktan blok parçaları modele göre yerleştirmesi istenir.

2-18 yaşları arasındaki bireylere uygulanmaktadır. Bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır.

PeabodyResim-Kelime Testi

Çocuğun dil gelişimini ölçmek amacıyla uygulanan bir testtir. Her kartta (kartların arkasında ve önünde) dört resmin bulunduğu 50 karttan oluşmaktadır. Maddelere verilecek cevaplarda süre sınırı yoktur. Bireyden kartın her iki yüzündeki dört resimden istenen resmi göstermesi istenir. 2,5-18 yaş arasındaki bireylere uygulanmaktadır. Bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır.

Stanford-Binet Zeka Testi

Bireylerin zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uygulanan bireysel zeka testidir. Uygulama sonucunda bireye ait zeka yaşı ve zeka bölümü elde edilmektedir. Süreye dayalı bir test değildir. Uygulayıcı tarafından bireye, yönergeye uygun olarak sorular yöneltilir ve bireyden bu soruları yanıtlaması istenir. Bireysel test olduğu için bir oturumda bir kişiye uygulanır. 2 yaştan yetişkin yaşa kadar uygulanmaktadır.

Temel Kabiliyetler Testi (5-7 yaş)

Çocuğun zihinsel performansını belirlemek amacıyla kullanılan ve dört alt testten oluşan bir yetenek testidir. Uygulama sonucunda bireye ait zeka bölümü elde edilmektedir. Bazı alt testlerde süre sınırı vardır. Bir uygulayıcı ve bir yardımcı uygulayıcı tarafından uygulanır. Uygulayıcı, her alt testteki soruları yönergeye uygun şekilde gruba yöneltir ve gruptan bu soruları yanıtlamasını ister. Bir oturumda 10 kişiye uygulanabilen ve 5 -7 yaş grubuna yönelik bir grup testtir.

Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R)

Bireylerin zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uygulanan bireysel zeka testidir. Test, sözel ve performans olmak üzere iki bölümden; her bölümde bir yedek, 5 ana test olmak üzere altı alt testten oluşmaktadır. Herhangi bir alt testin bozulması durumunda, bozulan alt testin bulunduğu bölüme ait yedek test uygulanır.

Test sonucunda bireye ait sözel, performans ve genel olmak üzere üç zeka bölümü elde edilir. Bazı alt testleri süreye dayalıdır. Her alt testin soruları yönergeye uygun

bir şekilde çocuğa yöneltilir ve çocuktan bu soruları yanıtlaması istenir. Bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır. 6-16 yaş grubuna yönelik bir testtir. Wechsler Zeka Ölçeği'nde sorular yaşlara göre değil, giderek zorlaşan sözel ve performans testleri olmak üzere iki grupta hazırlanmıştır.

Her ne kadar zeka ile ilgili bir çok teori ortaya atılmışsa da, zeka ölçümüyle ilgili standart testler içinde en çok kullanılan testlerin başında Standford-Binet ve WISC-R gelmektedir.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

İlk Wechsler zeka testi 1939 da yetişkinler için psikolog Wechsler tarafından geliştirilmiştir. David Wechsler 1949 yılında çocukların da zeka düzeylerini ölçen bir test geliştirir ve WISC adını verir. 1974 yılında WISC üzerinde bazı değişiklikler yapılır ve WISC- R (Wechsler Intelligence Scale For Children – Revised) denilerek son şekli verilir. WISC-R 6-16 yaşları arasındaki bireylere uygulanır. Bireysel bir testtir ve yaklaşık bir saatlik zaman diliminde uygulanabilir. Wechsler daha sonra okul öncesi çocuklar için bir zekâ testi geliştirir ve kısaltarak WPPSI olarak adlandırır.

Wechsler'e ait her üç test takımında sözel ve performans bölümleri yer almakta ve her bölüm kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır. Sözel bölümde yer alan alt testlerle bireylerin genel bilgi düzeyleri, benzerlikleri bulma, sözcük hazinesi, aritmetik, yargılama ve sayıları hatırlama gibi yetenekleri belirlenir. Performans bölümünde bulunan alt testlerle bireylerin resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen oluşturma, parçaları birleştirme, şifre çözme, labirentlerden geçme gibi eylemsel performansları ölçülür. Wechsler testlerinde sonuç standart sapma yöntemiyle bulunur (Özbey, Ç.Erişim tarihi: 14.09.2010)

2.5. Pass Teorisi (Bilişsel İşlem Teorisi)

Türkiye'de uygulanan performansa dayalı alt testleri olan bu zeka testlerinin yanında CAS bilişsel sisteminin ana kaynağını oluşturan PASS Teorisi, Das, Naglieri

ve Kirby (1994) tarafından günümüz teorik ve uygulamalı psikoloji alanlarının özetlenmesi ile oluşturulmuştur. PASS Teorisi'nin temeli ise bir Rus psikolog olan Alexander Luria (1902-1977)'nin görüşlerine dayanmaktadır. Das ve arkadaşları, PASS Teorisi ile bilişsel görüşlere dayalı olarak zekayı yeniden yorumlamakta ve bunu yaparken de Luria'nın teorileriyle bağlantı kurmaktadır. Solso ve Hoffman (1991)'a göre Luria; Amerikan, İngiliz ve Kanada psikoloji dergilerinde en çok kaynak gösterilen Sovyet bilim adamıdır. Luria çağdaş nöropsikoloji biliminin temellerini atan kişi olarak kabul edilmektedir. “Nöroloji” ve “Psikoloji” biliminin birbiri ile ilişkilendirilmesi sonucunda Bilişsel Psikolojide önemli bir yeri olan “Bilgi İşlem Modeli” oluşturulmuştur. Bilgi İşlem Modeli bu tür yeni teorik yaklaşımların da temelidir (Naglieri ve Das, 1997).

PASS Teorisi, Das ve arkadaşları'na göre zekayı bilişsel işlemler olarak yeniden kavramsallaştıran bir görüş ortaya koymaktadır. Bu teori insanın bilişsel fonksiyonlarını, bilginin zemini olarak kabul edilen Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlere dayandırmaktadır. Bu teoriye göre insanın bilişsel aktiviteleri dört parçadan oluşmaktadır (Ergin, 2003).

Bu bilişsel işlemler sırasıyla;

- Bilişsel kontrolü sağlayan planlama işlemleri,
- İstenilen amaca ulaşmak için bilişsel işlemlerin kullanımı, kararlılık ve kendini kontrol, belli bir süre içinde odaklanmış ve seçici aktiviteyi sağlayan dikkat işlemleri,
- Ve de bilgi üzerinde işlem yapmanın iki formu olan Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler, olarak tanımlanmaktadır. (Naglieri ve Das, 1997).

PASS teorisi ismini bu işlev alanlarının İngilizcisinin baş harflerinden almıştır; “Planlama” (Planning), “Dikkat” (Attention), “Eş Zamanlı”(Simultaneous) ve “Ardıl” (Successive).

Das ve arkadaşları'na göre bu dört PASS işlemi, içerdikleri etkinliklerin gerektirdiği faaliyetlere bağlı olarak değişik düzeylerde birbirleriyle ilişkili yeteneklerdir.

2.6. Pass Teorisini Oluşturan Bilişsel İşlemler

A. Luria, her bilinç aktivitesinin daima karmaşık bir sistem içerdiğini, bunların her birinin beynin üç ünitesinin birlikte çalışmasıyla oluştuğunu ve her birinin kendi katkısını yaparak sistemi tamamladığını vurgulamaktadır. Modern psikolojinin kabul edilen verileri ise bu görüş için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Buna göre, dört PASS İşlemi karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır ancak kendilerine özgü anlamları vardır. Örneğin; okumanın ilk evresindeki bir çocuk “Planlama” işlemini kullanabilir. Çocuk ne okuyacağına karar verdiğinde, ilk sayfanın bulunmasında ve her kelimenin çözülmesinde planlama işlemini kullanacaktır. “Dikkat”, bu okuma işlemi sırasında dikkat dağıtıcı şeylerin göz ardı edilmesi ve uygun uyarıcıya odaklanabilmesi için gereklidir. “Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler”, cümlenin bir bütün olarak görülmesinde yer alır. “Ardıl Bilişsel İşlemler” ise kelimeleri çözmek, olayın dizilimi veya anlamına dayanan bilgileri kavramak için kullanılır. PASS işlemlerinin hepsi birlikte çalışır, fakat herhangi bir zamanda, her birinin özel amaçlara ulaşmada yaptığı katkıda değişiklikler olabilir. Bir kelime bilinmiyorsa çocuk kelimeyi fonetik olarak çözebilir. Eğer bu işe yaramazsa kelimeyi harfler bütünü veya grubu olarak görmeyi deneyebilir. Bu yüzden, okuma işlemi boyunca yazılı kelimelerden anlam elde etmek için farklı zamanlarda farklı işlemler kullanılabilir. Böylece, PASS İşlemleri bilişsel aktivitelerin işleyen bir grubunu oluşturur (Akın G. 2006). Bilişsel süreçteki etkin işlevler, temel bilginin yanı sıra belirli görevlerin gerektirdiği Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler’in bütünleştirilmesi yoluyla başatılır (Naglieri, 2001).

2.6.1. Planlama

Naglieri ve Das’a göre; planlama, bireyin problemlerin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği zihinsel bir işlemdir. Bu işlem oldukça karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan araçları içermektedir. Luria’ya göre Planlama, davranışın programlanmasını, kontrol edilmesini ve geçerliliğinin ispat edilmesini kapsar. Das’a göre ise Planlama, bireyin bir problemi çözmek ve bir

amaca ulaşmak için benimsediği değişik stratejiler ve kararlar dizisidir. Shallice, Planlama'yı denetimsel ve katılımcı bir sistem olarak adlandırmış ve hareket programlarının belli bir yöntem kullanılarak seçilmesinde geçerli olan bir işlem olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlar hem bilişsel psikolojiden hem de nöropsikolojiden alınmış olup ortak bir noktayı paylaşmaktadırlar. Paylaştıkları ortak nokta planlama'nın yönlendirici ve değerlendirici rolüdür. Planlı davranış rutin ve kalıplaşmış bir davranış değildir. Ancak bu Planlama'nın sadece orijinal davranışla ilgili olduğu anlamına gelmez. Planlamanın bir de kontrol edici fonksiyonu vardır. Planlama işlemleri dikkat dağıtıcı uyarıları engelleyip düzensizliği kontrol altına alarak davranışları yönlendirir. Buradaki kontrol aynı zamanda geribildirimlere cevap vermeyi de gerektirmektedir (Akın G. 2006).

Bilişsel teoriye göre, Planlama amaçlı bir eylemdir, kendinden dürtülüdür ve hareketten önce oluşur. Planlama sırasında birey büyük olasılıkla içsel konuşmayı kullanarak davranışını kontrol eder. Ancak, planlamayı içeren algısal görevlerde olduğu gibi her zaman iç gözlemi yansıtmayabilir. Broadbent, Fitzgerald ve Broadbent (1986)'a göre birey, bir yargıya varmayı gerektiren üst düzey zihinsel işlevleri içeren faaliyetlerde ve bir probleme çözüm üretme sırasında aldığı kararlarda, çözüm için kullandığı stratejileri tanımlayamayabilir. Bu nedenle birey bir problemi çözerken planlı davranışının değerlendirmesini her zaman açık bir şekilde ve sözel olarak ifade edemeyebilir. Planlı davranışın içeriğini oluşturan tüm bilişsel işlemler PASS Teorisini oluşturan diğer bütün bilişsel işlemlerle ilişkilidirler.

Teoriye göre; davranış kontrol için içsel konuşma gibi bir sembolik sistemin kullanılmaması 4-5 yaşın altındaki küçük çocuklarda planlamanın gerçekleşmediği konusuna bizi inandırabilir. Çünkü bu yaşlarda konuşmada kendini kontrol rolü henüz gelişmemiştir. Luria'nın görüşleri de bu konuyu desteklemektedir. Ancak bu açıklamalar bize 4-5 yaşın altındaki çocukların davranışlarının düzensiz olduğu, rastgele davranışlara sahip oldukları ve planlı davranış için gerekli olan nöropsikolojik yapıya sahip olmadıkları mesajını vermez. Bu çocukların sahip

olamadıkları şey sadece ne yaptıkları değildir, ne bildiklerini bilmelerine yarayan *üst biliş* (metacognitive activity) aktiviteleridir (Akın G. 2006).

Üst biliş, bilişsel sürecin farkında olma ve bilme, planlamanın anahtarıdır. *Üst biliş* kavramı Flavell (1970) tarafından ortaya atılmıştır. *Üst biliş* sıklıkla eğitimdeki başarısızlığın açıklanmasında bir neden olarak gösterilmektedir. Öğrenciler, bilgilerini etkin bir şekilde kullanmak için bilişsel farkındalıktan yoksun olduklarında bu bilginin önemini fark etmeleri ve onu kazanmaları mümkün değildir.

Zekanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi için tasarlanmış olmasına rağmen PASS teorisi yaratıcılığın sınanmasında da kullanılabilir. Zeka ve yaratıcılık uzun süredir ilişkili algılanır. Fakat bu ilişki IQ=120 den yüksek olduğunda zayıflamaktadır. Fuchs-Beauchamp, Kames ve Johnson, (1993) gibi bazı uzmanlara göre, IQ'su yüksek olan çocuklar bazen daha az yaratıcı olabilirler veya en azından bu yaratıcı fikirlerini ifade etmekte zorlanabilirler. Diğer bazı uzmanlara göre ise; bu iki yapı (zeka ve yaratıcılık) arasında güçlü bir bağ vardır. Baron ve Harrington (1981) ve Albert ve Runca (1986)'a göre, yüksek yetenek düzeylerinde yaratıcılık ve zekayı ayırt etmek çok zordur. Planlama ve yaratıcılık arasında özel bir bağlantı vardır. Yaratıcılıkta planlamanın rolü; hem felsefi içerikli teorik çalışmalarda hem de ampirik yönü olan çalışmalarda yer alır.

Kısaca tanımlandığında Planlama; bireyin probleme ilişkin çözümlerini belirlediği, seçtiği, uyguladığı ve değerlendirdiği bilişsel işlemdir. Problem çözme gibi üst düzey bilişsel aktivitelerde önemli bir rol üstlenir. Planlama, “Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği” olan çocukları zorlayan bir bilişsel işlemdir.

CAS sistemine dayalı olarak Planlama işleminin alt testleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- **Sayıları Eşleştirme** (Akademik sembolleri kullanma)
- **Planlanmış Kodlar** (Strateji üretebilmek-Yaratıcılık)
- **Planlanmış Bağlantılar** (İşlem hızı)

Bilişsel değerlendirme sisteminde planlama işleminin yansıttıkları ise; Stratejilerin oluşturulması, planların uygulanması, sonuçların tahmini, strateji kullanımı, kontrol edebilme, faaliyetlerin organize edebilme, yeni durumlara uygun planlı tepki, kendini kontrol edebilme, değerlendirme ve gözlemleyebilme becerisidir (Yılmaz N. 2010).

Planlama ölçeğinin akademik alanla ilişkisi ise; öğrenilen bilginin organize edilmesi ve sunulması, bir hikaye konusunun oluşturulması, detaylandırılması ve yazım akışının düzenlenmesidir. Bir matematik problemi çözmek üzere; konuya odaklanmak, matematiksel kuralları hatırlamak, uygulamak ve değerlendirmeyi içerir.

Özellikle planlama ölçeğinde alınmış olumsuz sonuçlar var ise geliştirilmesi gereken alanlara yönelik; Bilişsel farkındalığı arttırmak, eğitimsel deneyimi arttırmak, motivasyonu artırmak ve hedef belirlemek, düzenli çalışma, daha fazla örnek çözmek, konu tekrarı, öğrendiğini başka şeylere dönüştürmesi (sembol, grafik vb.) sayıları verip problem yazdırma, sosyal problemler verip strateji üretmesi çocukta planlama alanı ile ilgili destek veren müdahaleler arasında yer almaktadır.

Bunlarla beraber yapılan faaliyet değişiklik gerektirdiğinde eski planı terk etmek, dikkatsiz ve düşünmeden harekete geçme dürtüsünü kontrol edebilme ve çalışmalar sırasında alternatifli düşünme, yaratıcılık üzerinde çalışılabilir.

Akademik içerikli faaliyetler sırasında öğrenciler sonuca değil sürece yönlendirilmelidir, süreli çalışmalar yapılması hızı ve gücü dengeli kullanmasına katkıda bulunur (Yılmaz N. 2010).

2.6.2. Dikkat

Bilişsel teoriye göre; Dikkat ve uyarılma (arousal) tanımlanması zor kavramlardır. Tipik olarak, dikkatin odaklanma ve seçiciliği gerektirdiği gözlenmiştir. Psikolojinin tarihsel sürecinde yapısalcılığın (structuralizm) savunucularından olan Titchener (1908), dikkati “duyusal açıklık” (sensible clearness) veya duyuların açık olması (clarity of sensation) olarak ele almıştır.

William James (1890), dikkati bir seçim işlemi olarak görmektedir; çünkü uyanık olduğumuz anlarda bizi etkileyen bir çok uyarıcı arasından bir seçim yapmamız gerekir (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Dikkat, bireyin belirli bir zaman diliminde, birçok uyarıcı arasından belirli bir uyarıcıya odaklanmasını sağlayan zihinsel bir işlemdir (Das ve ark., 1994).

Korkmaz (2000)'a göre, dikkati olumsuz etkileyen nedenler de şu şekilde özetlenebilir; eksik veya yetersiz uyarılma, konuyla ilgili yöntem ya da bilgi eksikliği, başarısızlık ya da duygusal etkenlerdir (Ergin,2003).

Pass teorisinde dikkatin birçok belirleyeni vardır. Bazı işaretler genetik eğilim nedeniyle önemlidir. Diğer bir taraftan bütün küçük çocuklar dile ve insan yüzüne dikkat etme eğilimindedirler. Bazı şeylere dikkatimizi vermemizi diğerlerine vermememizi sağlayan bir başka faktör de açlığı ve susuzluğu gidermek gibi bireyin ihtiyaç durumudur. İhtiyaçlar bireyin kendini bilgilendirmesiyle (self-instruction) daha da ön plana çıkabilir. Sınıftaki çocuk öğretmene dikkatini verme motivasyonu veya ihtiyacını yaratabilir. İhtiyaçlar ayrıca sosyal etkileşimlerle de üretilebilir ve böylece dikkatimizi yönlendirebiliriz. (Das ve ark., 1994).

Kinsbourne (1992) dikkatin bileşenlerini; Seçici Dikkat (dikkatin odaklanması), Dikkatte Devamlılık ve Dikkatin esnekliği (Korkmaz, 2000) olarak üç ayrı kavramla açıklamıştır. Uyarılma (Arousal); Uyarılmanın dikkatle ve daha geniş bir anlamda bilişle etkileşim içinde olduğu bir gerçektir. Uyarılmanın belli bir miktarı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Bu, Hull ve diğerleri (1943-1956) tarafından ortaya atılan dürtü teorisinde açıkça belirtilmiştir. Hull heyecanlanmaya yönelik potansiyeli, dürtü ve davranışın bileşik bir fonksiyonu olarak görmektedir. Easterbrook (1959)'a göre, yüksek uyarılma dikkatin azalmasına neden olmaktadır. Böylece bireyler tepki verme şansını veya tepkilerden önce ortaya çıkan davranışları kullanamazlar. Yüksek uyarılma durumu kafein gibi maddelerden, ilaçlardan veya endişe ve stres gibi psikolojik durumlardan kaynaklanabilir (Das ve ark.1994).

Uyarım aktif olma düzeyidir ve birey uyuklu iken uyarım düzeyi düşüktür, kahve içtiğinde ise yüksektir. Zor bir problemi çözme gibi bilişsel bir aktivite süresince

uyarıma ihtiyacımız vardır. Bu dikkatle ilgili genel bir durumdur. Oysa dikkat özel bir duruma bağlı olarak ortaya çıkar. Genel olarak dikkatli olabileceğimiz gibi belirgin olmasına rağmen uyarım bey kısmı ve iç yapısı (subcortical) ile ilgili iken dikkat daha çok beynin kabuğu (cortex) ve beynin ön kısmı (frontal lobe) tarafından kontrol edilmektedir (Ergin 2003).

Karmaşık faaliyetler, basit faaliyetlere göre daha düşük seviyede uyarılmayı gerektirirler. Örneğin bir futbol oyununda kaleci, savunma oyunları ile yan hakemlerin görevleri kadar karmaşık değildir ancak yüksek düzeyde uyarılmayı gerektirir. Oysa orta hakem ya da bir takımın kurucusu çok daha karmaşık görevler üstlenmiştir ve böylece yüksek düzeydeki uyarılma planlama becerilerini olumsuz etkileyecektir. Bu açıklama akademik çalışmalar içinde geçerlidir. Kısaca; basit görevler yüksek düzeyde uyarılmayı, karmaşık görevler ise düşük düzeyde uyarılmayı gerektirir (Kirby ve Williams, 2000).

Kinsbourne (1992)'e göre dikkatte devamlılık (Sustained Attention) ise; efor uygulama duygusu yaratır. Dıştan veya içten gelen ilgisiz uyaranların tanınıp engellenmesi gerekir (Korkmaz, 2000). Parasuraman (1984)'a göre “Dikkatte Devamlılık”, belirli bir süre kesintisiz olarak tek bilgi kaynağına dikkatin verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Eğer bilgi kaynağı ilginçse veya sürükleyici ise dikkat bu süre zarfında çok daha kolay sürdürülecektir; fakat diğer bir taraftan sıkıcı veya monoton ise dikkat çok uzun süre devam ettirilemeyebilir. Uyanıklık (vigilance) kelimesi son zamanlarda “dikkatte devamlılık” (sustained attention) yerine kullanılmaktadır. Bu dikkatin zamanla çok daha tetikte olma (alertness) veya uyarılmayla ilişkili bir çeşididir ve bireyin psikolojik durumunu yansıttığı savunulmaktadır. “Uyanıklık” veya “Dikkatte Devamlılık” (vigilance or sustained attention) düzensiz olan ve çok sık görünmeyen bir hedefin yarım saatten fazla sürede fark edilmesi durumunda azalır. Uyanıklık (vigilance) tanımı ise “arada sırada olan belli küçük değişimleri fark etmeye ve onlara cevap vermeye hazır olma durumu” olarak ileri sürülmüştür. Uyanıklık veya Dikkatte Devamlılık, bazen sürekli performans gerektiren işlerle eş tutulurlar. Yine de, bu işler daha hızlıdır ve bu

nedenle daha az uyanıklık gerektirdiği gibi atıklık kaybını yansıtmayabilirler (Das ve ark., 1994).

David, Jonaes ve Taylor (1984)'a göre, Seçici Dikkat (Selective Attention); odaklanmış (focused) ya da bölünmüş (divided attention) olarak ikiye ayrılır. Dikkatte, birey zamanı bir veya daha fazla kaynak, bilgi çeşidi veya bilişsel işlem arasında paylaşıırken, odaklanmış dikkatte ise bireyin tek kaynağa veya bazı bilgilere dikkatini vermesi ve diğerlerini tamamen dışta bırakması gerekmektedir. Her ne kadar bir çok seçici dikkat aktivitesi bulunmasında bunların hepsi şu üç ayrı unsur test etmektedir: Seçicilik, dikkatin dağılmasına karşı koyma ve stratejilerin değiştirilmesidir (Das ve ark., 1994).

“Seçici Dikkat” durumunda seçimin bir bölümü prenatal programlara (örneğin, ani uyarıya sıçrama) dayansa da önemli bir kısmı yaşantı içinde yoğun deneyimle alışkanlık şeklinde kazanılır. Dikkatin sosyokültürel formları öğrenme ile gelişir; örneğin sözel dikkat, ciddi efor uygulamayı gerektiren ve eğitimle kazanılan bir dikkat formudur (Korkmaz, 2000).

Kinsbourne (1992)'ye göre “Dikkatin Esnekliği”, bir durumdan diğerine kaydırabilmesi veya bölünebilmesidir. Özellikle çocuklar için zor olan aynı anda iki şeyi yapma, dikkatin bu özelliğini ifade eder. Dikkatin bu bileşeni de eğitimle incelikli hale gelir (Korkmaz, 2000).

Dikkat verilen bilgideki ya da uyarandaki temel istenilen noktaya seçici olarak odaklanmadır. Verilen bilgideki temel noktaya odaklanma ve seçici olma, ilginin dağılmasını engelleme ve odaklanma, dikkatin sürdürülmesi ve dikkatteki devamlılık sürecidir.

CAS sistemine dayalı olarak Dikkat işleminin alt testleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- **İfadesel Dikkat** (Odaklanabilme)
- **Sayı Bulma** (Birden Fazla Uyarana Aynı Anda Odaklanma, Dikkatte Devamlılık)
- **Algısal Dikkat** (Seçici Dikkat)

Bilişsel değerlendirme sisteminde Dikkat ölçeğinin bize yansıttıkları ise; Konsantre olabilme, temel ve önemli noktaya odaklanabilme, ilginin dağılmadan dikkatin uzun süre devam edebilmesi gibi özellikler yer almaktadır.

Dikkat, bilişsel işleminin akademik alanla ilişkisi daha çok çocuğun seçici dikkati kullanabilmesi, dikkati dağılmadan dersi dinleyebilmesi ve zamanında organize olarak derse hazırlanabilmesidir. Bunların dışında sabırlı olabilme, anlatılan bilgiden önemli olanları ayırt edebilme, gruplayabilme ve birden fazla verilen yönergeyi rahatlıkla takip edebilme gibi özellikler yer alır.

Yapılan rehberlik araştırmalarından alınan verilere göre Dikkat bilişsel alanın geliştirilmesine yönelik öneriler arasında, çocuğu günlük hayatta yaşanan olayları bütünlük içinde anlatmaya cesaretlendirmek, onunla kitap okuyup sohbet etmek, duygu kontrolünü sağlayabilmek, yapılan tüm işleri küçük adımlara bölerek basamaklara ayırmak, günlük yaşantıda sıklıkla karşılaşılan nesnelerin çocuk tarafından tanımlanması, kelime hazinesinin arttırılması, çocuğun günlük hayattaki olaylarda alışılmışın dışında bağlantılar (yaratıcı) kurmasını desteklemek yer alır. Özellikle yaratıcılığa dayalı faaliyetleri önemseyerek çocuğun yaşamına sokmak gibi çeşitli destekleyici etkinlik ve yönlendirici çalışmalar yer almaktadır.

2.6.3. Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler

Pass teorisine göre bilişsel işlemlerden bir diğeri olan Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler, çalışan hafızada birbirinden bağımsız öğelerin aynı anda ortaya çıkması ve birbirleri ile olan ilişkilerinin gözlenmesidir. Bu ilişkiler yeni ürün ya da yapının oluşumu için kullanılmakta ve bir bakıma önceden var olan ayrı bir öge ile bütünleştirilmektedir (Kirby ve Williams, 2000).

Luire (1970)'ya göre, Eş Zamanlı Bilişsel İşlem; bireyin ayrı uyaranları tek bir bütün veya grup şeklinde bir araya getirdiği ya da birleştirdiği zihinsel bir işlemdir. Eş zamanlı bilişsel işlemlerin özünü; bireyin, anlaşılabilir ve kavranabilir bir bütünlük içinde uyarıcının parçalarını karşılıklı olarak ilişkilendirebilmesi oluşturur. Eş Zamanlı Bilişsel İşlem, güçlü bir uzamsal yönü, hem uyaranların bir grup olarak

algılanılmasını hem de içselleştirilmiş karmaşık bir imaj oluşturulmasını içerir. Eş Zamanlı İşlemlerin mantıksal-dilsel boyutu, kelime ilişkileri, edatlar ve çekimlerin anlaşılması yoluyla kelimelerin fikirler halinde bir araya getirilmesine olanak sağlar ve böylece kişi söylenen şeyi anlayabilir. Bu nedenle, Eş Zamanlı işlemler sözel-dilsel (gramer) aktiviteler kadar sözel olmayan uzamsal aktiviteleri de içerir. (Naglieri ve Das, 1997).

Eş zamanlı Bilişsel İşlemleri oldukça yoğun gerektiren okul aktivitelerinin bir örneği de okuduğunu anlamadır. Çocukların anlamı çıkarmak için bir hikayede sunulan bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaları gerekir. Eş zamanlı işlemlerde iyi olan bir okuyucu, genel tabloyu anlayabilmek için cümlelerdeki fikirlerle hikayedeki bilgileri aynı anda ilişkilendirebilecektir (Naglieri, 2001). Eş Zamanlı Bilişsel İşlemler; uzamsal yetenekler ve imgelerle (spatial skills and imagery), anlamsal işlemlerle (semantic processing) ve muhakeme (reasoning) ile özetlenmektedir (Ergin, 2003).

Uzamsal Yetenekler ve İmgelem; Psikologlar uzamsal yeteneği şekillerin akılda tutulması ve zihinde canlandırılması sonucu olan bazı dönüşümler olarak tanımlamaktadırlar. Bir tanıdığın yüzünü hatırlama, bir haritadan yön bulma ve bir koltuğun odanın farklı bir köşesinde nasıl duracağına karar verme bu tip becerilere örnek olarak verilebilir. Uzamsal yetenekler günlük yaşamda ve akademik alandaki çalışmalarda şekillerin anlaşılması gibi konularda önemlidir. Fakat sözel beceriler kadar derinlemesine araştırılmamıştır (Kirby ve Williams, 2000). Zihinsel imgelem güçlü bir hafıza tekniği olarak görülmektedir. Pavo (1971)'nin çalışmalarına göre kelimeyi hatırlamak için objeyi görselleştirmek iyi bir tekniktir. Bir resim bin kelimeye bedeldir. Brooks (1968)'a göre, tek bir resim birçok bilgiyi içerebilir ve bu bilgiler daha etkili ilişkilendirilebilir. Buna ek olarak imgelem sözlü bilgi için bir kod oluşturmakta, hatırlamayı kolaylaştırırken sözel sisteme fazla yüklenilmesini önlemektedir (Kirby ve Williams, 2000).

Yukarıda bahsedilen imgelem becerileri bir çok alanda önemli rol oynamaktadır. Matematik ve fen problemlerini çözme en açık örneklerdir: Öğrencilerin hazırladıkları proje ya da çözümlerinin sunumu için zihinsel ya da fiziksel

yapılandırmaya ihtiyaçları vardır. Uzamsal becerilerin gerekli olduğu bir diğer alan da geometridir. Bu örnekler daha farklı alanlarda çoğaltılabilir. Tarih gibi beşeri bilimler dahi bu becerilere ihtiyaç duyarlar. Savaşları anlatırken orduların ilerleme yönlerini belirlemek için haritalar kullanılmakta, göçlerin dağılımını göstermek için ise şekillerden yararlanılmaktadır. Dil öğreniminde ise bu yöntem yeni kelimeleri öğrenirken kendini göstermektedir. Mc Daniel ve Pressley (1984)'e göre öğrencilerin sözlü olarak işledikleri bir bilgiyi görselleştirmeleri çok farklı sonuçlar vermektedir. Okuma sırasında işlenen olayları canlandırmak, o olayları hatırlamada yardımcı olurken olayın anlaşılıp anlaşılmadığının da kontrol edilmesine olanak sağlar. Eğer olaylar canlandırılabilmiş ise anlaşılmış kabul edilmektedir. Bu şekilde anlamının gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilebilmektedir (Kirby ve Williams, 2000).

Görsel verilerden yararlanarak veya parçalar arası ilişkilere dayalı bir fikir bütünlüğüne ulaşma, analitik düşünme, alt yapısı olan bilişsel işlemlerdeki performans, aynı anda birden fazla ilişkiyi değerlendirme becerisini ortaya koyan bir alandır. Sağ ve sol beynin birlikte çalışmasını ifade eder ve bu alanı düşük olan çocuklar gördüklerini yorumlayamazlar.

Bilişsel işlemlere dayalı olarak sağ ve sol ve beynin ilgili alanları:

SOL BEYİN

Konuşmak

Anlatmak

Ezberlemek

SAĞ BEYİN

Resim / Sanat

Fotoğrafik hafıza

Çizgiler ve şekil hafızası, Görsel alan

CAS testine dayalı olarak eş zamanlı bilişsel işlemlerin alt testleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- **Matrisler** (Doğal zeka, Muhakeme Becerisi)
- **Sözel Uzamsal İlişkiler** (Kristalize Zeka-Yönerge Alabilme)
- **Şekil Hafızası** (Fotoğrafik Hafıza, Görme Keskinliği)

Bilişsel değerlendirme sisteminde eş zamanlı bilişsel işlemler ölçeğinin bize yansıttıkları ise; kelimelerden bir fikre ulaşabilme, parçalardan bir bütün oluşturabilme, aynı anda birden fazla şeyi görme, kelimeler arasındaki ilişkiyi ve vurguyu anlama, kavramları ve sözel ilişkileri anlama, uzamsal bilgiyle çalışma, fotoğraflık hafıza gibi özellikler yer almaktadır (Yılmaz N. 2010).

Çocuğun gördüğünü yorumlayabilmesi, ana fikre ulaşabilmesi, öğrendiği bilgiyi transfer edebilmesi ve verilen matematik problemini çözebilmesidir. Aynı zamanda görsel bilgileri akılda tutabilme, şekil çizme ve yazı yazma becerisi, yönerge alabilme becerisi, ayrıntıları ve bütünü görebilme gibi beceriler Eş zamanlı bilişsel işlemin akademik alanla ilişkisini oluşturmaktadır.

Eş zamanlı bilişsel alanın geliştirilmesine yönelik öneriler arasında çocuğa kavramları vererek bir çalışma yaptırmak, bütünlüğü tamamlama çalışmaları yaptırmak, geometrik şekillerin sınıflandırılması, sıralaması ile ilgili çalışmalar ile parça bütün arasındaki ilişkiyi bulma gibi etkinlikler yer almaktadır. Birden fazla yönergenin verildiği oyunlar ile çizilen bir resmin ya da nesneye ait resmin sözel olarak tanımlanması veya anlatılan bir duruma uygun resmin çizilmesi bu alanın gelişimini desteklemektedir. Ayrıca, adres tarif ettirme, tarif ettirip adlandırma, bir probleme dönüştürebilme, sezgisel düşünme çalışmaları, memory kartları, simetri çalışmaları, görsel hafıza oyunları ile gölgeli resimleri ayırt etme oyunları gibi aktiviteler eş zamanlı bilişsel gelişim için destek sağlamaktadır (Yılmaz N. 2010).

2.6.4. Ardıl Bilişsel İşlemler

Ardıl Bilişsel İşlemler; bireyin uyarıların zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel bir işlemdir (Luria, 1966). Ardıl Bilişsel İşlem, bilişsel işlemlerin birbirini katı bir şekilde tanımlanmış bir sırayla takip etmek zorunda olduğunda gereklidir. Ardıl Bilişsel İşlemlerin ayırt edici özelliği; her bir parça sadece kendinden önce olanlarla (yani arkasında bıraktıklarıyla) ilişkilidir ve uyarılar birbiriyle karşılıklı bir ilişkiye sahip değildir. Ardıl Bilişsel İşlem, bir dizi şeklinde birbirini izleyen anlamsal bütünlüğü olan elemanlara sahiptir (Ergin,2003).

Luria (1966)'a göre birey, her faktörün sadece kendinden önce gelenlerle ilişkili olduğu ve uyaranların birbiri ile ilişkilendirilmeden tanımlandığı durumlarda Ardıl Bilişsel İşlem yapılmaktadır. Ardıl işlemler, hem uyaranların dizilimini algılamayı hem de ses ve hareketlerin sıralı bir biçimde oluşumunu içerir. Bundan dolayı Ardıl Bilişsel İşlemler, cümle yapmak için seslerin düzenlenmesiyle ve dilin anlamıyla yakın bir ilişkiye sahiptir. Luria ve Tsvetkova (1990) bu durumu şöyle belirtmektedir; konuşmanın seri organizasyonu, ardıl diziler içinde motor uyaranlar ve ayrı seslerin üretilmesi Ardıl Bilişsel İşlemleri içeren görevlerdir. Luria (1996) ayrıca şunu da belirtmiştir ki; Ardıl Bilişsel İşlemler, bütün bir hikayenin ayrı elemanları, ardıl dizilim içinde organize edilmiş gibi fonksiyon gösterdiğinde konuşmanın içeriğinin kavranması mümkün olur. Çünkü hikayenin seri bir şekilde sunumu anlamı belirtmektedir (Naglieri, 2001).

Yapılan araştırmalar da, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların Ardıl Bilişsel İşlemlerdeki performanslarının yetersiz olduğunu belirlemiştir. Bunun nedenini ise, sıralamaya dayalı hafıza stratejilerinin yetersiz kullanımı, kısa süreli hafızanın kullanımındaki problemler olarak açıklanmıştır (Kirby ve Willimas, 2000).

Ritim çalışmaları ardılığa örnek gösterildiği gibi okul sürecinde, çocuktan bir sayıyı yuvarlamasını beklemek de ardılığa örnek olabilir. Çocuk verilen yönergeyi tamamlamak için belirli basamakları takip etmelidir (Naglieri, Kauffman 2001).

Dikkat, bellekte tutma, hatırlama ve benzeri öğrenme süreçlerindeki eksiklerin giderilmesinde ardıl alanı destekleyici ritim çalışmaları uygulanmalıdır.

Bu bağlamda, Ardıl Bilişsel İşlemler; bireyin, uyaranları zincir benzeri özel bir dizi oluşturacak şekilde bir araya getirdiği zihinsel bir işlemdir. Belli bir dizi uyarıcıyı algılama söz konusu olduğundan kısa süreli hafızanın kullanımı önem taşımaktadır.

CAS sistemine dayalı olarak ardıl bilişsel işlemlerin alt testleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- **Kelime Serileri** (Doğal Kısa Süreli Hafıza)
- **Cümle Tekrarı** (Kristalize Kısa Süreli Hafıza)

- **Konuşma Hızı (Ritmik Hızlı Tekrar):** 5-7 yaş
- **Cümleye İlişkin Sorular (Yoruma Dayalı Anlama):** 8-17 yaş

Bilişsel değerlendirme sisteminde ardıl bilişsel işlemler ölçeğinin yansıttıkları; ardışık bir serideki ayrı seslerin telaffuzunu yapabilme, anlamsız kelime dizilimlerini kavrama, planlanan şeyin belli bir düzende yapılması, ardışık uyarıcıları anlama, konuşmanın seri organizasyonu, seslerle özel diziliimli bir şekilde çalışma ve kısa süreli hafızadır.

Ardıl bilişsel işlemlerin akademik alanla ilişkisine bakıldığında ise, birden fazla yönergenin olduğu matematik problemleri ile örüntü içeren konular, dinleme ve duyduğu konuyu akılda tutabilme ve de özellikle yabancı dil öğrenimi gibi konular yer almaktadır.

Bu alanda yapılan çalışmalarda ardıl bilişsel alanın geliştirilmesine yönelik öneriler arasında örüntüleme içeren egzersizler, kelime tekrarı, kulaktan kulağa benzeri oyunlar ve de en önemlisi bu alanda oldukça destek veren ritmik ve işitsel algının gelişimini amaçlayan müzik eğitimi kullanılmaktadır.

2.7. CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) Tanımı

Zeka testlerindeki genel yetenek ölçümü yaklaşımından farklı bir yetenek ölçümü yaklaşımı “PASS Teorisi”ne göre oluşturulan “Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile yapılandırılmıştır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System-CAS), bireysel uygulanan bir değerlendirme aracıdır. Amerika’da yaşları 5-17 arasında değişen örneklem grubu ile standardize edilmiştir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), PASS Teorisine göre düzenlenmiş dört ayrı ölçekten oluşur.

- Planlama
- Dikkat
- Eş Zamanlı
- Ardıl Bilişsel İşlemler

Bu dört ölçekten elde edilen puanlarla birlikte, genel bir standart puan olarak “Tam Puan” da ayrıca belirlenmektedir. (Ergin, 2003)

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), bu alanda uzman olarak kabul edilen kişilerin kullanabileceği bir araçtır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)’in 5-7 ve 8-17 yaşlara göre düzenlenmiş iki ayrı formu vardır. “Öğrenme Güçlüğü” problemi olan çocukların Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile tespit edilerek, uygun desteğin sağlanması konusunda yönlendirme yapılabileceği gibi bireysel olarak desteklenmeye ihtiyacı olan çocukların hangi bilişsel işlemler konusunda desteğe ihtiyacının olduğunun tanımlanabilmesi için de oldukça önemli bir ayrıcalık taşımaktadır.

Koçer’e göre (2005) ülkemizde çok puanlı testlerin azlığı dikkat çekmektedir. Tek puanlı testler yerine çok puanlı (alt testleri olan) testler kullanılmalıdır. Böyle bir testin kullanılmasındaki amaç, çocuğun hangi yeteneklerinin geliştiğini, hangi yeteneklerinin az geliştiğini göstermesidir.

3. OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Bu bölümde müziğin okul öncesi eğitimde kullanımına ilişkin teori ve metotlar yer alırken 2. bölümde yer alan Bilişsel değerlendirme Sistemiyle bir ilişkilendirilme kurulması amaçlanmıştır. Okul öncesi dönem öğrenme güçlüklerinin teşhisinde, değerlendirilmesinde ve tedavisinde CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) alt ölçekleriyle beraber bize yöntem ve öneriler sunmaktadır. Bu dönemde okul öncesi müzik eğitiminin bilişsel alanlara dayalı etkin bir yöntem olarak kullanılmasına yönelik çalışmalar incelenmiştir.

3.1. Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması

Çocukların ve gençlerin temel eğitiminde müzik eğitimi her geçen gün biraz daha önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimden başlayarak, ilköğretim ve ortaöğretim kapsamındaki müzik eğitimi ile ilgili dünyanın çeşitli ülkelerinde değişik yaklaşımlar ve önemli gelişmeler görülmektedir. Konuya uluslararası düzeyde bakıldığında, okullardaki müzik eğitiminin amaç ve kapsamındaki gelişmeler ve değişmelerin hızı ve önemi göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzik, artık salt bir eğitim aracı olarak değil tam tersine, müziğin kendisi, okullardaki müzik derslerinin asıl konusu, ekseni ve amacını oluşturmaktadır.

Okul öncesinde yapılacak müzik eğitimi, çocuğa yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık ve düşünme sistemini geliştirme ve eğitme konularında etkili olacaktır. Okul öncesinde verilecek zengin bir müzik eğitimi, çocukların müzik anlayışlarının ve yeteneklerin gelişmesine yardım edeceği gibi, karşılaştıkları problemlerin ve olayların nedenini anlamada kolaylık sağlayacağı kabul edilebilir bir varsayımdır. Ayrıca yaşantıları da tedrici olarak geliştirilecek şekilde düzenlenirse daha iyi bir müzik anlayışı kazanacakları düşünülebilir. Müzik, sanat eğitiminin temel öğelerinden biri olup, zihinsel süreçlerin de bir ifadesidir (Akkaş, 1993).

Nitelikli müziğin eğitimde amaçlanan etkilerini Nelly Caron, şu şekilde tanımlamıştır: “Müzikle eğitim, her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duyuşsal

algıları keskinleştirmek bireylerin becerikliliğini geliştirmek, kısacası insanı geliştirmek kainatını gütmelidir.”

Bu tanımda belirtilen amaçlardan en önemlisi, 6 yaşından önce duyuşal ve ritmik sezgilerin uyandırılmasıdır. Çünkü birçok uzmana göre bu dönem, çocukların duyularının ve izlenimlerinin en yoğun olduğu dönemdir. Müzik, çocuğa aktif bir biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretir, ayrıca günlük yaşamdan uzaklaşıp içine girebildiğı o çok daha geniş dünyayı yansıta bilme fırsatını verir. Öte yandan, çocuğun hayal gücüne seslenerek onu besler ve yaratma yetisine elverişli bir zemine hazırlar.

Sonuç olarak Dalcroze’un dediğı gibi, “Gerekli olan, çocuğun müziğı hissetmeyi, benimsemeyi, müzikle ruhunu ve bedenini birleştirmeyi, yalnızca kulaklarıyla değil, tüm varlığıyla dinlemeyi öğrenmesidir”.

Her çocuk, ilk aylardan itibaren müziğı ilgi duymakla birlikte annenin söylediğı ninni ile hayata başlayarak, çevreden, radyodan, televizyondan duyduğu, evde-okulda-sokakta duyup, öğrenip söylediğı müziklerle beslenmektedir.

Zihinsel gelişimin %85’i 8 yaşına kadar, beyin gelişiminin ise %80’i 3 yaşına kadar tamamlandığından yapılan araştırmalar bu süreçte müziğın çok önemli bir rol oynadığını, zekâ ve beyin gelişimini ilk aylarda beslenmeden sonra olumlu etkileyen en önemli faktörün müzik olduğunu göstermektedir. Anne karnından itibaren müzik dinletilen bebeklerin psikolojik gelişimleri de olumlu yönde olmuş, hırçın davranışlar yerine uyumlu davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle klasik müzik beyinde sakinlik hissi yayan alfa dalgalarını harekete geçirmektedir. Müziğın öğrenme potansiyeline katkısını araştırmış Bulgar psikiyatr ve eğitimci olan Lozanov’un yaptığı araştırmalarda kolay ve kalıcı öğrenmenin beyin alfa dalgası ortamındayken gerçekleştiğini belirlemiştir. Lozanov’un test ettiğı belli ritimdeki bazı klasik müzik parçalarının beyin dalgalarını 8 Hz. ile 12 Hz. aralığına düşürerek beynin alfa dalgaları yaymaya başlamasını sağladığını gözlemlemiştir.

Prof. Erol Belgin de klasik müzik dinletmenin bebek gelişimini olumlu etkilediğini, klasik müzik dinleyerek büyüyen bir bebeğın IQ’sunu 5 puan fazla olduğunu

belirtmiştir. Müzik dinletilen bebeğin hareket kabiliyeti, müziği duyduğunda yaptığı eşlik hareketleriyle küçük kas ve büyük kas gelişimi hızlanmaktadır. Kısacası, doğumdan üç ay öncesinden itibaren bebeğe klasik müzik dinletmek onun zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler, bilişsel zekânın, kulak ve dil gelişimine yardımcı olur.

ABD’li bilim adamlarının prematüre bebekler üzerinde yaptıkları bir araştırma klasik müziğin iştah açtığını ortaya çıkarmıştır. Bir başka araştırmada ise klasik müzik dinleyen bebeklerin daha çabuk büyüdüğünü ve yaşamlarının ilk yıllarında stresten daha hızlı arındıkları belirlenmiştir. Klasik müzik çalındığında bebeklerin kalp atışları düzene girmiş, nefes alıp vermeleri kolaylaşmıştır. Bu açıdan bakılırsa, anaokulunda müzik eğitiminin önemi daha iyi kavranabilir. Anaokulları, müziğe yeteneklerinin derecesi henüz bilinmeyen çocuklara, müzik eğitimi verirken, bu olguyu göz önünde tutmalıdır. Her anaokulu öğretmeni, her çocuğu bütün yönleriyle tanımaya ve geliştirmeye çalışırken, müzik yeteneği bakımından da tanımaya, onlara, yeteneklerine göre müzik eğitimi vermeğe, çok yetenekli çocuklar olursa bu türlü çocuklara, yeteneklerini geliştirecek bir ortam hazırlamaya özen göstermelidir. Bu konuda hiç unutulmaması gereken her çocuğun müziğe ilgi duymasıdır. Kimi çocukların şarkı söylemeyi, kimi çocukların çalgı çalmayı ya da ses veren bir araçtan ses çıkarmayı, kimilerinin ise de müzik dinlemeyi daha çok sevmeleri verilen eğitimle de ilgilidir. Öğretmen, çocuğun müziğe ilgisinin yönünü ve yeteneğinin derecesini kavramaya çalışmalı, çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmeye çaba harcamalıdır.

Bununla beraber, anaokulları, müzisyen yetiştirme amacıyla eğitim yapan kurumlar değildir. Anaokulu öğretmeni, her çocuğu, müziği sevmeye, şarkı söyleyerek-çalgı çalarak müzik yapmaya, güzel müzikler dinlemeye yöneltmeye çalışmalıdır. Amaçlanan, her çocuğun müziğe ilgisini yaratmak, bu ilgiyi beslemek, yeteneğini olabildiğince geliştirmek ve bu yoldan her çocuğun, müziğin olumlu etkilerinden yararlanmasını sağlamaktır.

Okul öncesi müzik eğitimini genel olarak şu dört noktada toplayabiliriz:

1- Dinleme

2- Uygulama

3- Biçimlendirme

4- Düşünme

Doğaldır ki bunlar ders sırasında iç içe girerek birbirini tamamlar. Çocuğun yaşına göre bunlardan biri daha ağırlık taşıyabilir. Örneğin okul öncesinde uygulamaya ağırlık verilmesi çok önemlidir.

Okul öncesi uygulanan müzik eğitiminin niteliği:

- Sözle müzik arasında anlatım kaynaşması olan,
- Çocuğun zevkine, anlayışına ve psikolojisine uygun,
- Çocuğun ses sınırını zorlamayan,
- Sözleri yönünden insan, yaşam ve doğa sevgisi gibi insancıl duyguları aşıl原因an şarkılar.

Bu çalışmalarda öğretmenin rolü daha çok, çocukta her bir sesin bütünün bir parçası olduğunun bilincinin uyanmasına ve zamanla bütün sesleri beraber işitmeyi öğrenmesine yardımcı olmak temeline dayanmalıdır. Bu yoldan dinleme ve eşzamanlı algılama kısa sürede öğrenilebilir. Koroda şarkı söyleyen bir çocuk, her şeyden önce kendi sesini bütünü bozacak biçimde yükseltmemeyi, öteki sesleri dinlemeyi ve onların duyulmasına dikkat etmeyi öğrenerek sosyal gelişim bakımından bütünün bir parçası olduğunu öğrenerek kendisi ve çevresi arasındaki bağlantıyı artıracaktır.

3.2.Okul Öncesi Müzik Eğitimde Kullanılan Metotlar

3.2.1. Orff Metodu

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilmiş Orff metodu, hareket ve dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyular tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir.

Orff öğretisine dayalı müzik eğitimi ritim ve doğaçlamaya dayalı, elemental müzik diğer bir tanımla somut olmayan konuşma, hareket ve dans elementlerini içerir. Orff'a göre, müziğe ritim ile başlanıp müziğin diğer öğeleri buradan geliştirilmelidir. Orff'un amacı, çocukların doğaçlaması ve kendi ritimlerini, ezgilerinin eşlik figürlerini yaratabilme kabiliyetlerinin gelişimidir (Bilen, 1995: 30).

Orff öğretisi, şarkı, tekerleme söylemek, alkışlamak, çalgı çalmak gibi çocukların yapmaktan zevk aldıkları faaliyetlere dayanarak çocuklara müzik öğreten bir yaklaşımdır (<http://musicrhapsody.com/mr pages/ level 2/orff .html> , Seker , 2005: 35)

Çocukların bildikleri tekerlemeler, çocuk oyunları onların ilk müzik malzemeleri oluştururken diğer bir taraftan bu müzikler, konuşma, el çırpma, dans ve şarkı şeklinde çocuklarca yorumlanmaktadır. Çocuklar aynı zamanda, ses ve çalgı ile taklit etmeye ve doğaçlamaya teşvik edilmekte, böylece kendi müziklerini ortaya çıkarmak için ortam hazırlanmaktadır.

Orff öğretisi, öğrenim deneyimlerinin bir araya getirildiği bir model olarak da açıklanabilir. Asıl amacı müziksel öğrenimdir fakat kültürel ve sosyal öğrenmede de oldukça etkilidir (Shamrock, 1997: 41, Tekin, 2004: 25).

Orff öğretisi müzikteki ritim ve hareketin çocuğun doğasında bulunduğunu, bu yüzden bunların ayrılmayacağı fikrini temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle Orff öğretisi müziğin elementleri olan konuşma, şarkı söyleme, çalma ve hareketi organize etmektedir. Orff öğretisi sadece özel yetenekli ve seçilmiş çocuklar için değil bütün çocuklar için tasarlanmıştır. Bu sistemde her

çocuğa ve her çocuğun kapasitesi doğrultusundaki katkısına uygun zemin sunulmaktadır. Bu nedenle Orff öğretisi çocuk merkezli bir öğrenme şeklini oluşturmaktadır.

Orff müzik eğitiminin en önemli özelliği, çocukların ilgisini çekmesi ve bu yaklaşımla çocukların şarkı söyleyerek, oynayarak ve hareket ederek yaratıcı etkinliklerde bulunmaları sağlanmaktadır. Müzik kavramları, onların müzik etkinlikleri sonucunda oluşmaktadır. Çocuklara öğrenme yerine yol gösterme tercih edilirken Orff öğretisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama ve oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp, toplu halde olmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır (Özcan, 2007:37).

“Orff Schulwerk” olarak da adlandırılan aktif müzik eğitimi yaklaşımının odak noktasında doğaçlama ve yaratma vardır. Çünkü doğaçlama ve yaratma, çocuğun doğal davranışının bir parçasıdır (Shamrock, 1997: 41, Tekin , 2004: 26).

Yapılan her doğaçlama bir cesaretin göstergesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, ona uygun ve rahat koşulların sağlanmasıyla mümkündür. Orff öğretisinde bir doğrudan ötekine gelişen bir anlayış yoktur (Jungmair , 2002 , Tekin , 2004 :27).

Orff öğretisinde öncelikli olarak öğretmenin veya liderin farklı arayışlara girmesi gerekmektedir. Derslerde sürekli mantık ve istikrar aranmamalıdır. Sonucun kaliteli olmasından çok süreçteki amaç önemlidir. Yaratıcı süreçteki amaç önemlidir. Yaratıcı süreçlerde bir sonraki adımın bilinmemesine hazırlıklı olunmasıyla beraber bireyselliğin yok olmaması buna bağlıdır. Orff’un elementer müzik ve hareket eğitimi, insanın bütün duygu ve algılama organlarını kapsamayı ve bunları çalıştırmayı amaçlar. Sezgisel kavramak, gözlemek, keşfetmek, oynamak ve alıştırmak, doğaçlamak ve biçimlendirmek insanın giderek deneyim ve amacını

yansıtmasını, ruhsal tatmini ve kendine uygun becerilerini benimsemesini sağlar (Laslo ,2004 : 5 , Ünal , 2006: 16).

Bilişsel gelişim kuramcılarından Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin çocukların dünyayı nasıl algıladıkları ile ilgili görüşleri “Orff- Schulwerk” in temel felsefesi, ilkeleri ve öğrenme-öğretme sürecinin yönlendirilmesinde kullanılan stratejilerle örtüşmektedir. Piaget’e göre çocuklar bilgiyi pasifçe kabul etmezler, daha çok bilgiyi aktiviteler aracılığıyla keşfeden çocuk, psikolojik ve fiziksel çevreyle ilişkisinde düşünceler yapısı oluşturmaya başlar. Bu yapılar çocuğun, deneyimlerini ve gelecekteki ilişkilerini organize etmesine yardımcı olur (Meyers& Jones, 1993: 20; Meyers, 1986).

3.2.2. Kodaly Metodu

Macar besteci, müzik eğitimcisi ve müzikolog Zoltan Kodaly (1882-1967) tarafından geliştirilen bu yöntemin temeli dikkatlice düzenlenmiş şarkılar düzeninin oyun ve etkinliklerle birleştirilerek söylenmesine dayanır (Yiğit, 2000: 41).

Bu yaklaşıma dayalı olarak B. Bartok ile birlikte derlediği halk ezgileri, çocukların müzik eğitiminin ana malzemelerini oluşturmuştur. Amaç her çocukta var olan müzik kapasitesini, en üst düzeye çıkarmak müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup, yazıp üretecek hale getirerek, kendi dil ve kültürlerinin ürünleriyle tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları), çocukları dünyanın en büyük sanat eserleriyle tanıştırmak, müzik üzerine dayanan bir bilgidен kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım, 1995 : 26, Ünal, 2006 : 17).

Kodaly yönteminde derslere teorik kavramların öğretilmesinden önce çocuğun tanıdığı ya da aşına olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesi ile başlanır. Bu çalışmalarda bilinenden bilinmeyene giden bir sistem uygulanır. Öğretilecek olan müzik fikri önce oyunlarla ve şarkılarla ve çocuk farkında olmadan çalıştırılır. Ardından sembollerle tanıtılırken işitsel beceriler geliştirilemeden müziksel sembollere geçilmez (Tekin, 2004 : 27).

Kodaly'e göre herkes müzik konusunda bilgili olmalı ve herkes şarkı söyleme keyfine varmalıdır. Müzik insanların gündelik yaşantılarının, evdeki ve dışarıdaki yaşamlarının bir parçası olmalı böylece de bütün müzik dinleyicileri müzik konusunda bilgilendirilmeli ve eēitilmelidir. Kodaly'nin müzik eēitim yöntemi; nota okumayı ve yazmayı temel alarak kulak eēitimi, ritmik hareket, şarkı söyleme ve dinleme etkinliklerinin bir bütünüdür. Bu yöntemde jest ve mimikler yani vücut hareketleri müzik okumaya yardımcı birer araç olarak kullanılır, çocuklara hareket ve ritim oyunlarıyla ritim hissettirilir ve onların görerek ve duyarak temel vuruşları ve ritim motiflerini algılamaları saēlanır.

Kodaly'nin çocuklardaki müziksel beceriyi geliştirmeye yönelik hedefleri şöyle sıralanabilir:

- Hafızadan şarkı söylemek, enstrüman çalmak ve dans etmek,
- Çok sayıda geleneksel şarkı, oyunlar, tekerlemeler ve halk şarkıları ērenmek böylece ocuēun kendi kültürel mirası olan halk şarkıları, daha sonra diēer kültürlerin müziklerini ērenmesini saēlamak,
- Dünya çapındaki büyük sanat müziklerini performe etmek, analiz etmek ve dinlemek,
- Müzikal yazma ve okuma, şarkı söyleme ve koral parti söyleme gibi temel müzikal becerileri geliştirmek,
- Her gelişim döneminde çocukların kendi müzikal daēarcıklarını kullanarak besteleme doēlama yapmalarını saēlamaktır (Seker, 2005: 27).

Kodaly yönteminde derslerde ilk hareket yürüyüştür. ocuēun şarkı söylerken ritme uygun yürümesi saēlanır. Ostinato adımlama ve alkışlama sonraki aşamaları oluştururken bir sonraki aşamada ēretmen bilinen şarkının motiflerini sözleriyle söyleyip ērenciden alkışla ritim vurmasını ister. ocuk alkışla şarkının ritmini vururken sözlerini de heceler. ēretmen daha sonra vurulan ritmi çubuk notasyon (bar notation) adı verilen bir sistemle grselliēe çevirir.



2.El işaretleri (fonomimi) tonal ilişkilerin görülmesinde kullanılır.



4. Müzikal materyal anadil ve halk müziği ile belirlenir.

5.Ana eksenini çocuk gelişiminin kendi içindeki öğrenim sırası ile paraleldir.

6.Çocuğun sesi en temel enstrümandır.

(http://www.kodaly.org.au/zoltan_kodaly.html , Seker, 2005 : 27-28).

Zoltan Kodaly' nin müzik eğitimi yöntemi bugün Macaristan'daki bütün okullarda uygulanması ve müziğe en az matematik kadar önem verilmesi çocukların başarı grafiğinin yükselmesine neden olmaktadır.

Kodaly yöntemi, Macaristan dışında başka ülkelerde de uygulanmaktadır. Bu yöntem yoluyla uygulandığı ülkenin koşullarına göre gerekli bazı değişikliklerle, asıl amacı olan sağlıklı, eşit eğitim-öğretim ereğine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Amaç, her çocukta var olan müzik kapasitesini, en üst düzeye çıkarmak, müziğin dilini, çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup, yazıp üretecek hale getirmek, kendi dil ve kültürlerinin ürünleriyle tanıştırmak (halk türküleri, halk dansları), çocukları dünyanın en büyük sanat eserleriyle tanıştırmak, bu müzikalleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgiden kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım,1995 : 26)

Bir araştırma sonucuna göre de uzun süreli çalışmalarda Kodaly metodunun öğretimdeki etkisi araştırılmış ve buna göre bu çalışmaların olduğu müzik programlarındaki öğrencilerin devinışsel ve bilişsel gelişmelerinde oldukça etkili olduğu anlaşılmıştır. (Musical Research Notes in Fali, 1996)

3.2.3. Dalcrose Metodu

J. Dalcrose'un yaklaşımı, müziğin en önemli öğelerinden “ritim”in çocuğun yürüyüşünde, konuşmasında, kol hareketlerinde var olduğunu fark etmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukta doğuştan var olan bu yeteneğin, yapay olmayan doğal bir duyarlılık olarak geliştirilmesi düşüncesine dayalıdır. Bu yaklaşıma bağlı olarak verilen eğitimin amacını, düşünsel ve bedeni aktiviteleri uyum yaratılarak, çocuğun aynı zamanda zevk alacağı bir ortam yaratmak oluşturur.

“Eurhythms” olarak da adlandırılan bu yöntem, 1865 -1950 yılları arasında yaşamış İsviçreli besteci ve müzik eğitimcisi Emile Jaques Dalcrose tarafından

geliştirilmiştir. Eurhythmics, ritmin müzikteki temel eleman olduğu ve müzikle ilgili tüm ritimlerin kaynağının insan vücudunun doğal ritminde bulunabileceği esasına dayanır (Tekin, 2004: 28).

Eurhythmics çalışmalarında hareket müziğin temelini oluşturur. Müziğin ölçü, ritim, nüans, cümle, vurgu gibi öğeleri temelini hareketten alır ve hareket ile etkin kılınır. Zihnin ve beden aktivitelerinin arasında uyum yaratıldığı zaman çocuklar, yaptıkları işten çok büyük zevk almalıdır. Buradaki en önemli nokta ilgiye odaklamaktır. Çocuk duyduğu müziği olduğu gibi vücuduna yerleştirmeli daha sonra zekasını kullanıp, duyduğu şeyi analiz etmeli ve anlamalıdır esasına dayanır. En sonunda vücut harekete geçer ve çocukların, müziğe hareketle katılma dereceleri, onların dikkat ve ilgi derecelerini göstermelidir. Böylece çocukta buluş, hareket zevki aktarılması gerçekleşir. Dolayısı ile bu düşünsel aktivite ve vücut hareketlerinin birlikteliği ile çocuğun müzik etkinliğinden zevk alması ve onun rahatlaması sağlanır.

Müzikte ritim vücutta hareket olarak algılanır. Bir süre sonra bu hareket dışarıya aktarılmaya başlar nasıl bir ezgi içten düşünülebiliyorsa, ritimler de hareket ediyormuş gibi düşünülebilir. Tonik sol- fa sesleri kullanılmaya başlanır. Böylece müzikteki ritim ve ses öğretimi gerçekleştirilmiş olur. (Yıldırım, 1995:3, Ünal, 2006 : 16).

Eurhythmics'in hedefleri :

A- Zihinsel ve Duygusal Hedefler

1-Algılama

2-Konsantrasyon

3-Sosyal Birleştirme

4-Nüansların Tanımı ve Gerçekleştirilmesi

B-Fiziksel Hedefler :

1-Performansın Rahatlığı

2-Performansın Kesinliği

3-Zaman - Çekim Alanı - Ağırlık- Denge Kanunu

Dalcrose derslere müziğin ritmine uygun yürüme hareketi ile başlar ve çocuklardan ne duyuyorlarsa ona göre hareket etmelerini ister. Böylece yaratıcılığın temelleri doğaçlama ile atılmış olunur.

Doğaçlama Dalcrose'un en önemli öğesidir. Öğretmen piyano veya vurmali bir çalgı ile doğaçlama yapar, öğrenciler de duyduklarını hareketle ifade ederek doğaçlarlar. Konuşma, el çırpma, şarkı, hikaye, vurmali çalgılar doğaçlamada kullanılan araçlardır.

3.2.4.Suzuki Metodu

Suzuki yöntemi ise “anadilin öğrenilmesi” prensibini model alır. Suzuki'nin oluşturduğu “anadil” fikrinin en iyi özeti 1958 yılında Tokyo'da yapılan ulusal festivalde şöyle açıklanmıştır (Kendall, 1958 : 12 , Seker, 2005 : 28) : “Bütün insanlar büyük potansiyelle ve gelişim kapasiteleri çok yüksek bir seviyede dünyaya gelmişlerdir. Bazı insanlar hayatları boyunca dikkate değeri becerileri göstermesine rağmen birçoğu yetersiz koşullar altında dünyaya gelmiş ya da hayatlarını yine yetersiz koşullar altından sürdürdükleri için kendi içlerindeki yaratıcı gücü geliştirmeye fırsat bulamamıştır. Eğitim doğduğumuz anda baslar. Biz, bebeklerin çevresindeki her şeyi emerek bilgilerine dahil eden hayret verici güçlerinin farkında olmalıyız. Eğer dikkatler erken çocukluk yaşlarına verilmezse çocukların yaratıcı güçleri nasıl gelişir? Biz doğadan şunu öğreniyoruz; eğer bir bitki daha bir fidan halindeyken hasara uğrarsa onun geleceği parlak olmaz. Sonuç olarak biz, insanların çocukluk döneminde verilmesi gereken doğru ve eksiksiz eğitim hakkında çok az şey bilmekteyiz. Bu yüzden biz insan gelişiminin meydana geldiği şartlar hakkında daha fazla şey öğrenmeliyiz.”

Suzuki yöntemi kısaca çocukların çalgı çalmada profesyonel olabileceğini, dinleme, taklit etme ve bellekte tutma gibi becerilerini geliştirebileceğini ortaya koymuştur. Suzuki'ye göre yetenek oluşturabilmek için çok tekrar yapmak gerekir. Suzuki bunu

yapmanın, söylemekten zor olduğunu belirtir. Başarının enerji ve sabır ürünü olduğunu söyler ve örneğin çocuk, üç yaşından sonra fiziki yapısı uygun duruma geldiğinde keman eğitimine başlanmalı görüşünü savunur. Keman eğitiminin temelini anadilin öğrenilmesinde olduğu gibi, dinlemek ve taklit etmek oluşturmaktadır. Çocuk, dinlediği müzikleri ezberlemek zorundadır. Ancak Suzuki'nin amacı sanatçı yetiştirmek değil, çocuğun müzik potansiyelini geliştirmektir.

Yetenek eğitimi, bebeğin doğum öncesinden başlayarak bebeklik döneminde de süren müzik dinletileriyle başlamaktadır. Böylece çocuk, müziğin çevresinin ayrılmaz bir parçası olduğuna alıştırılmaktadır (Bilen, 1995 : 31).

Suzuki'de müzik eğitimi, mümkün olduğu kadar erken yaşta, hatta doğumdan hemen sonra başlamalıdır. Nota okumak bir zorunluluk değildir. Teknik çalışmaya özel olarak yer verilmemesi, bu amaçla etütler içermemesidir. Repertuara kesin bir bağlılık gereklidir. Yöntemin en önemli, eleştirilerin de en çok yoğunlaştığı özelliklerden birisi de, dinlemeye verilen önemdir. Çocuğu çevresindeki herkesin, aktif olacak bir şekilde eğitime katılmaları sağlanmalıdır. Konuşmayı öğrenebilen her çocuğun bir müzik aleti çalmak gibi müziksel becerileri de kesinlikle gelişebilir (Kıvrak, 1994 : 6-11 , Ünal, 2006 : 15) .

Dünyanın teknoloji devlerinden Japonya'daki görüşe göre ise müzik eğitime; "mutlaka okul öncesi çağda başlanmalıdır. İdeal bir müzik eğitimi için en önemli şey, çocuğun gündelik yaşamında devamlı olarak iyi müzik dinlemesidir (Özcan V.2007: 54).

3.3. Müziğin, Çocuğun Gelişimine Etkileri

Müzik, anlama ve anlatma gereksinimini karşılayanın yanı sıra yaşamın değişik dönemlerinde çok yönlü işlevleri ile çocuğun yaşamında büyük bir önem taşımaktadır.

Müzik dinleyen bebeklerin, yaşlılarına göre zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerinin çok daha hızlı gerçekleştiği yapılan araştırmalarla desteklenmektedir.

Müziğin matematiksel zekaya, algılama hızına ve dil gelişimine olan katkısı yine bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır. Ödüllü besteci Raimond Lap, hazırladığı “Bebekler için Klasik Müzik CD” sini öncelikle kendi bebeğine dinletmiş ve çalışmasının bebeği üzerindeki olumlu etkilerini görmeden önce çalışmasının tarzını oluşturabilmek için bebek üzerinde müziğin etkilerini gözlemlemiştir. Çalışmaları sonucunda, hazırladığı CD’nin, bebeklerin algı yeteneğini ve yaratıcılığını harekete geçirdiğini ve ayrıca müzik eğitiminin temeli olan ritim duygusunu oluşturduğu gibi önemli bulgulara ulaşmıştır.

Müziksel yetenek düzeyleri ne olursa olsun, müzik her çocuğun yaşamında vardır ve her çocuk müzikle ilgili en az bir etkinliği yaşamına katmaktan keyif alır. Bireysel olarak, aile bireyleri ya da arkadaşlarıyla çalgı çalmak, şarkı söylemek, dans etmek, müzik dinlemek bu etkinliklerden bazılarıdır.

Müzik, çocukların kendini ifade etme becerisi, yaratıcılık zevkini ve estetik duygusunu geliştirir. Müzik, şarkı ve tekerlemeler yoluyla okul öncesi dönemindeki çocuğun dil gelişimini hızlandırır. Müziğin okuma eğitiminde etkisinin yanı sıra, öğrenmeyle ilgili süreçleri geliştirdiği ortaya konmuştur. Çocuğun yaşamında müzik, bilişsel, psiko-sosyal ve fiziksel gelişime sağladığı katkılar bakımından önemli rol oynar.

Müzik etkinliklerinin çocuğun yaşamına girmesiyle, çocuğa kendi bireyselliğini anlatabilme olanağı sunduğu gibi ailelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarla ilgili amacın da gerçekleşmesi kolaylaşır.

3.3.1. Müziğin Fiziksel Gelişime Etkisi

Müzik, çocuğun bedensel ve psikomotor gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuk, arkadaşlarıyla ya da kendi başına şarkı söylerken, her zamankinden değişik biçimde soluk alır. Bu soluk alıp vermeler daha çok şarkının cümlelerine göre düzenli biçimde olurken böylece, çocuğun akciğerleri gelişip ve çocuğun soluk alıp vermeyi denetleme becerisini kazanması dolaylı olarak gerçekleşir. Ritim çalışmalarıyla, çocukta dikkat, denge, tepki, büyük ve küçük kasların gelişimi

etkilenmekte; ayrıca, organlar arası eşgüdüm sağlanmasına bağlı olarak çocuğun davranışları çeviklik ve incelik kazanmaktadır. Müzik etkinliklerinde orff çalgılarının kullanımı ise çocuğun işitsel algılama becerisini etkileyerek ritim duygusunu coşturmakta, çocuğun ritme bedeniyle eşlik etmesini sağlayarak motor gelişimini desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar sonuçlarına göre müzik etkinlikleri, büyük ve küçük kas gelişimi arasındaki uyumu sağlar. Büyük kas gelişimi, kol ve bacakların, küçük kas gelişimi ise ayak parmak ve ellerin kas gelişimini kapsamaktadır. Büyük ve küçük kaslar arasında koordinasyon ve uyum birçok motor etkinliğe ilişkin becerinin kazanılması için gereklidir. Örneğin, çocuğun elinde su dolu bir bardağı taşıyabilmesi için bu beceriye sahip olması gerekir.

Müzik eşliğinde uygulanan dramatizasyon, yaratıcı dans gibi çalışmalara çocuklar tüm bedenleriyle katılırlar; bu oyunlaştırma ve canlandırma çalışmaları çocuğun beden gelişimini olumlu yönde etkiler. Müzik etkinlikleri, çocukların görsel uyarılara tepki yeteneğini de geliştirmekte; aynı zamanda, duyuusal deneyimlerini kullanmasını sağlamaktadır. Duyusal deneyimleri kullanma sırasında çocukların tüm duyuusal algıları ve duyuların gelişimi desteklenmektedir. Müzik etkinlikleri ile çocuğun en fazla etkilenen duyusu işitme duyusudur.

Seslerin doğumdan itibaren çocuğu devinimlere yönlendirdiği bilinmektedir. Şarkılardaki soluk belirteçlerine göre nefes alma, solunum kontrolünü ve akciğer gelişimini sağlayabileceği gibi; çalgılarla çalışma, hem büyük ve küçük kasların gelişimini hem psiko-motor gelişimini olumlu etkiler. Bu etkinliklerin grup içinde sürmesi gelişimi hem hızlandırır hem de iletişim becerilerine yeni bir pencere açar.

3.3.2. Müziğin Bilişsel ve Dil Gelişimine Etkisi

Bilişsel terimi bilgiyi, algılamayı, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramayı ve düşünmeyi içine alır. Müzik sanatı, ortaya konma ve icra edilme süreçleri bakımından zihinsel süreçlerin bütünsel bir ifadesidir. Zihin gelişimi kapsamında incelenen ve “düşünme ve kavrama” sisteminde var olan tüm gelişmeler biçiminde

tanımlanan bilişsel gelişimde müziğin önemli etkileri vardır. Müzik, çocuğun zihin dünyasına tartım, ses eğitimi, müzikli öykü ve oyunları aracılığıyla kolaylıkla kalıcı izler bırakır.

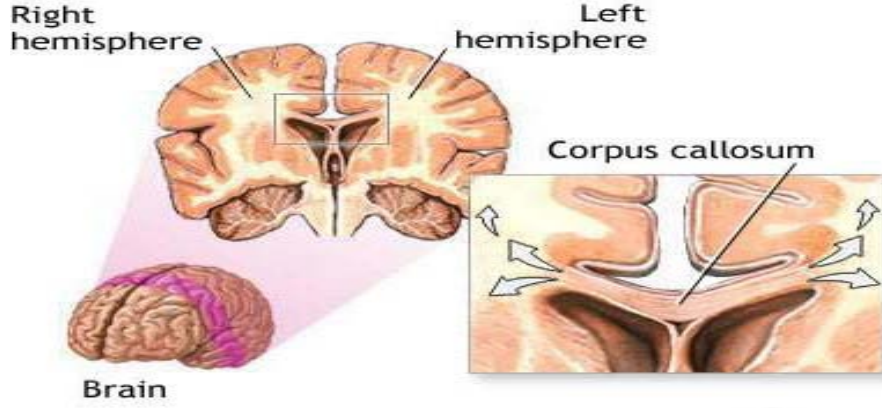
Zihinsel gelişim süreçleri arasında yer alan kavram gelişimi, müzik çalışmalarıyla kolayca kazandırılabilir. Müzik çalışmalarıyla, doğa ve doğa olayları, sosyal yaşayış kuralları, kültürel değerler ve değer yargılarını öğretmek olanaklıdır. Renk, sayı, biçim, zaman ve mekan kavramlarının kavratılmasında da müzik etkili bir araçtır. Ayrıca vücudun kısımlarını tanıma, mevsimler, hayvanlar gibi birçok konuyu içeren şarkıların öğretimi, şarkı dinleme, çalınan şarkıya eşlik etme gibi çalışmalar çocuğa kendini ve çevresini tanıma, fark etme gibi beceriler sağlar (Avşalak, 2008).

Çocuk şiirlerinde, tekerlemelerde ve anlamsız dil oyunlarında (içerikleri önem taşımayan, salt tınılarla ilgili oyunlar) vurgulanan ritmik dil, insanın içsel ritmini harekete geçirir ve yakın ve uzak belleğini uyarır.

Müzik, duyguları harekete geçirmesi nedeniyle, özellikle çocuklarda duyuşsal, bilişsel bakımlardan çok etkilidir. Yapılan araştırmalar, çeşitli becerilerin müzik yolu ile kolayca öğretilbildiğini göstermiştir. Genel olarak, müzik “kendi içinde” mutluluk veren, duyguların keşfedilip ifade edilmesini sağlayan ve estetik duyguları pekiştiren önemli bir değerler bütünü olarak bilinmekteyken son yıllarda müzik öğretmenleri, daha çok müzik eğitiminin beynin çalışma şekilleri ve beyin ağı üzerindeki “ikincil” etkisiyle ilgilenmeye başlamıştır. Nörobiyolojik araştırmalarda müzik eğitimiyle önemli merkezi sinir adaptasyonlarının sağlandığı ortaya çıkınca, öğretmenlerin bu konuya olan ilgisi daha da artmıştır. Kısaca müzik, kısa ve uzun vadede beynin şekillenmesini en çok etkileyen araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Artenmüller, 2008).

Beynin sağ ve sol yarıküreleri arasında köprü görevi yapan corpus callosum on iki yaşından itibaren gelişimini sonlandırır ve her iki yarıkürenin bir olaya eş zamanlı tepki göstermesini sağlar son araştırmalarda ortaya konan yeni bir varsayıma göre müzikçilerin beyinde corpus callosum daha iyi gelişmiştir ve daha güçlüdür (L.

Arroyo: 2003) . Bu da müziğin mevcut sinirsel bağlantıları geliştirerek öğrenmeyi ve yaratıcılığı teşvik ettiğini ileri süren savı güçlendirmektedir.



Şekil 3.3: Corpus Callosum

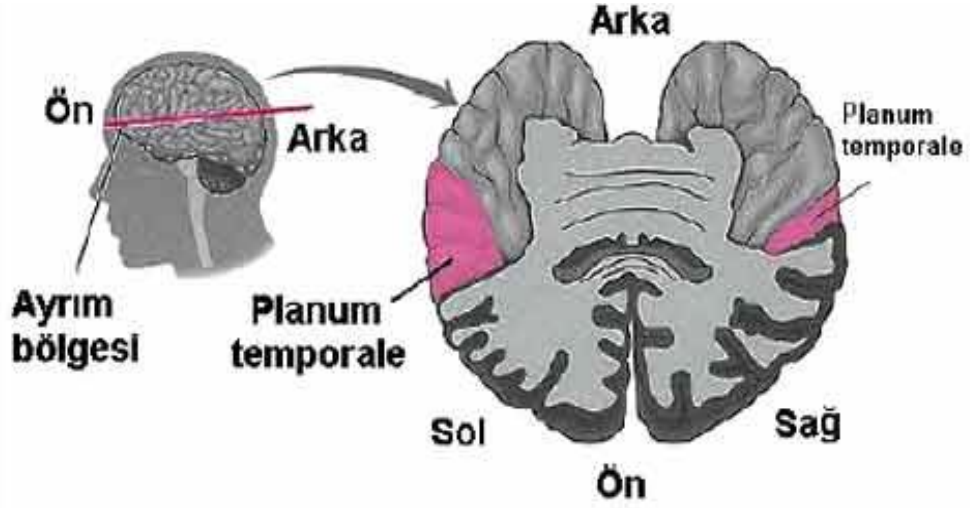
Corpus Callosum. [02.07.2010] <http://health.allrefer.com/health/aicardi-syndrome-corpus-callosum-of-the-brain.html>

Beyin araştırmaları konusundaki araştırmaların çoğu, çocukların olabildiğince erken yaşta lisan ve şarkıyla insan sesini tanımları gibi çeşitli işitsel uyarımlarla karşılaşmaları için uğraş vermenin doğruluğunu göstermektedir.

Bedensel hareketlerin sinirsel hareket sisteminin gelişmesini güçlendirdiği daha önce kanıtlanmıştır. Bunun gibi yeni araştırmalar, müzik, ritim ve dilin sadece iletişim, sağlamakla kalmadığını aynı zamanda

İşitme duyusunun eğitilmesi akustik olarak algılananları ayırt etme yeteneğini geliştirir ve dış dünyanın daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Yüksek frekanslar gibi belli niteliklere sahip işitsel uyarı motiflerinin, bilişsel yeteneklerin gelişimi ve her iki beyin yarıküresinin birbiriyle bağlantısı açısından önemli olup yaratıcılığında gelişmesini belirleyen corpus callosum ve planum temporalenin, yani kortikal merkezlerin üstündeki nöron bağlantılarını olumlu etkiledikleri belirlenmiştir.



Şekil 3.4: Planum temporale

Planum Temporale [01.09.2010] <http://www.denizce.com/ogrenmeguclukleri.asp>

Müzik eğitiminin yol açtığı beyin şekillenmesi ile ilgili araştırmalar daha çok yeniyken şimdi bile hayvanlar üzerinde yapılan birçok araştırmadan elde edilen bulgular ile müzisyenler üzerinde yapılan araştırmalar arasında paralellik olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle küçük yaşta müziğe başlamış kişilerin müzik birikimi, beyinlerinin bazı bölümlerindeki gri ve ak madde miktarının artmasına yol açabilir. Örneğin, yedi yaşından önce bir müzik aletini çalmaya başlayan bir piyanist veya kemancıda en önemli interhemisferik (yarı küreler arası) bağlantı olan corpus callosumun ön kısmı, müzisyen olmayanlara veya müzikle daha geç uğraşmaya başlamış olanlara oranla daha büyüktür. Hem keman hem de piyano çalmak gelişmiş bir bimanual eş güdüm (koordinasyon) gerektirdiği için, bu olgu, eğitimle gelişen özel yapısal bir adaptasyona neden olmaktadır (Artenmüller, 2008).

Bu anatomik değişiklikler kritik bir evreyle sınırlı tutulmuş, bazı araştırmalarda ise anatomik farkların derecesi ile müzik eğitimin başladığı yaş arasında bir bağlantı bulunmuştur. Bu bulgu, bu farkların önceden ortaya çıkmış olabileceği savını desteklemezken, onların (bu farkların) müzik ile ilgilenmenin sonucundan ziyade nedeni olduğunu ortaya koymaktadır. Nörofiziksel değişiklikleri incelemek için, bu

araştırmada MR spektroskopi gibi gelişmiş görüntüleme tekniklerinin veya difüzyon tensör görüntüleme tekniklerinin kullanılması ve aynı zamanda araştırmaların alışılagelmiş kesitsel modelin dışına çıkarılması gerekmektedir. Diğr yandan, birkaç dakikalık müzik çalışması bile motor beyin zarı algısında değişikliklere veya işitsel duyu motor eşlemesine neden olabilmektedir (Artenmüller, 2008). Burada bahsedilen bazı bulgular muhtemelen aylar veya yıllar süren müzik çalışmalarının sonucunda ortaya çıkacaktır. şu anda hangi sinirsel süreçlerin bu davranışsal şekillenmeyi desteklediği konusundaki belirsizliğini sürdürmektedir.

İncelemeler, müzisyen beyninin sinirsel şekillenme için faydalı bir model oluşturacağını göstermiştir. Müziğin titremelere ve kalp atış hızında değişikliklere neden olması aynı zamanda beyin ağının etkinleşmesini de sağlamaktadır.

Hatırlama ve bellek gücü başarı için temel öğeleri oluşturmaktadır. Başarı, etkili konsantrasyon gücüyle yakından ilgilidir. Bunların dışında konsantrasyon, çocuğa iç disiplin kazanması ve hedef belirlemesi konusunda da gerek taşımaktadır.

Konsantrasyon, bir çocuğun neler gördüğünü, duyduğunu ve okuduğunu hatırlamasını sağlar. Bir i gctr, beyin jimnastiğidir, hedefleri iyi belirlemek ve onları gerçekleştirmektir ve başarı için temel bir ögedir. Başarı ve başarısızlık arasındaki farkı belirlemede etkili olan konsantrasyonun gücünü kullanmak ve bunu öğrenmek zordur. Konsantrasyon ocuğa, disiplini ve hedeflerini belirtip, onları gerçekleştirmeyi öğretecek ve onu okul hayatına ve ileriye hazırlayacaktır. ocuk erken yaşta konsantrasyonu öğrenirse bunun faydasını hep görecektir.

Konsantrasyonu sağlamanın en iyi yollarından biri müzik eğitimidir. Çünkü müzik kendi i disiplini dolayısıyla ciddi bir dikkat yoğunluğunu gerektirmekte ve yapısı bakımından sürekli bir düzen içermektedir. Müzikle gelişen konsantre olabilme becerisi, çocuğun yaşamındaki diğr alanlara da olumlu yansıtacaktır.

Okul ncesi dönemde ocuk, sözel ifadelerini ritimle birleştirmekte, tekerlemeler ve ritmik sayışmalarla müzikal gelişimini desteklemekte, sözcükleri telaffuz etmedeki becerisini arttırmakta; böylece, dil gelişimine müzikal etkinlikler yoluyla en iyi biçimde ortam sunmaktadır. Müzik etkinlikleri yoluyla çocukların konuşma

bozuklukları ve yöresel ağız farklılıkları giderilebilmekte ve sözcük dağarcığı geliştirilerek doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırılabilir. Özetle, okul öncesinde gerçekleştirilen müzik etkinlikleri ile dil gelişimi, bir başka deyişle, dilin kurallarına uygun olarak kullanımı desteklenmektedir.

Anaokulunda oyun gibi müziğin de çocuğun dil gelişimine büyük etkisi vardır. Özellikle sözlü müzik parçaları (tekerlemeler, saymacalar, çocuk şarkıları ve çocukların söyleyebilecekleri halk türküleri) çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Sun: (Tarihsiz)).

Çocuk okul öncesinde öğrendiği sözlü müzik etkinlikleriyle sözcük dağarcığı genişletme fırsatını yakalar, sözleri doğru ve anlaşılır biçimde söylemeye (müzikli diksiyon) özendirildiğinde, Türkçe'deki sözcüklerin seslerini doğru ve güzel söylemeyi (diksiyon) öğrenmiş olur. Söz-müzik uyumunu başarılı olan parçalar yoluyla, her sözcüğün ritmini ve vurgusunu doğru biçimde öğrenir. Ayrıca, tekerleme ve saymacaları sık sık söylemekle, dil çevikliği (yani çabuk ve doğru konuşmayı) kazanır; akıcı bir konuşma becerisi elde eder.

ABD'de yaşayan, İngiliz kökenli nöroloji profesörü olan Oliver Sacks'ın "Musicophilia" adlı kitabıyla ilgili Le Nouvel [Observateur](#) yayınlanan bir konuşmasında "İnsanoğlu ister âyin, ister oyun, ister iş veya aşk ortamında olsun, belli bir ahenkle söyleyip coşmaya ve raksetmeye eğilimlidir. Ayrıca musiki benzersiz bir kültürel bağ ve ilişki kurmaya imkân verir. Dahası, bazı heyecan ve duyguları, lisanın başaramayacağı bir yoğunluk ve berraklıkta ifade etmeyi ve iletmeyi sağlar. Musikinin lisan kadar insanın ayrılmaz bir parçası olduğu açıkça görülür; 18. yüzyılda [Rousseau](#)'nun da dile getirdiği gibi, bu ikisi hem müzikli hem de sözlü bir ilk şekilden hareketle gelişmişler ve daha sonra birbirlerinden yavaş yavaş farklılaşmışlardır." (Sacks :2008)

Müziğin, dil gelişimini hedefleyerek bir öğretim aracı olarak kullanılmasında, dildeki ve müzikteki bilişsel süreçlerin karşılaştırılması sonucu saptanan benzerliklerden de bilinçli biçimde yararlanılabilir.

Müzik ve dil arasında yapısal benzerliklere işaret edilmesinin yanında bu iki alanın bilişsel süreçleri arasında karşılaştırmalar da yapılmıştır. Bu tür çalışmaların gözden geçirilmesinde özellikle konuşmanın seslerinin ve müziğin seslerinin arasında önemli benzerlikler görülmektedir. Uzamsal algı, çift algı, ve algısal tamamlamalar gibi olgular konuşma ve müzik için benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Söz dizim düzeyinde katmanlı bir yapının varlığı hem dil hem de müzik için geçerlidir ve bu yapının işlenmesi ile ilgili benzerlikler de bulunmaktadır. Anlam konusu, dil ve müzik arasında bir karşılaştırmanın en sorunlu yönüdür. Müzik bir anlam taşısa da bunun dildeki anlamdan farklı bir doğası olması mümkündür. Söylem düzeyinde ise müzikte de dilde olduğu gibi yeni konuların ortaya konduğu ve geliştirildiği söylem birimlerinin varlığı ve insanların bunlara duyarlılığı gözlemlenebilmiştir. (Tekman: 2000)

Konusunda kendinden önceki bulgulara dayanan bir başka araştırmaya göre “Mozart Etkisi” adı verilen çalışmada, tempo ve tonun etkisi ile, uyarılma düzeyinde ve duygu durumunda oluşan değişikliklerin sonucuna dayanmaktadır. Bu etki, zamana göre de değişiklik göstermektedir: 10 Dakika müzik dinlemenin kısa dönemli etkisi varken, uzun bir zaman düzenli olarak dağılan müzik eğitiminin uzun dönemli etkisi oluşmaktadır (Husain, Thompson, Glenn, 2002).

Mozart etkisi ayrıca şu iki şekilde de açıklanılmaya çalışılmıştır:

Mozart → Sinirsel Etkinleştirmenin Kalıpları → Uzaysal beceriler

Tablo 3.1:Mozart Etkisi

→	Uyarılma Düzeyi →	Bilişsel Performans
Tempo →		
→	Zevk →	
Ton →	Duygu Durum →	

Medikal merkezlerde yapılan araştırmalarda, Mozart'ın müziğinde de olduğu gibi 20-30 saniye tekrarlı sisteme sahip yüzlerce kompozisyon incelenmiş ve bunların beyinde tetiklemelere neden olduğu anlaşılmıştır. Merkezi sinir sistemimizdeki bir çok fonksiyonun da benzer şekilde çalışıyor olması "Mozart Etkisi" araştırmalarının kullandığı önemli verilerdendir (Kliever, 1999).

Bilişsel becerilerle ilgili olarak yapılmış olan bir başka çalışma ise, Whittell'e aittir: 6 Aylık bir dönem için, 3 ve 4 yaşlarındaki 2 ocuk gurubundan birine piyano diğerine bilgisayar dersleri verilmiş, dönem sonunda her 2 gruba IQ testleri uygulanmış ve piyano dersi alan grupta %34'lk ileri performans kaydedilmiştir. Bu çarpıcı sonuç, California Wisconsin niversitesi nöroloji uzmanlarınca, farklı sosyo-ekonomik sınıflardan 78 ocuk üzerinde denenmiştir. Bu sonuç şu cümle ile ifade edilmiştir: "Müzik Nörolojik Sistemin Evrenini Geliştirir".

Araştırmacılar, ocukların bu ilerlemeyi kodlu imajların (notalar) bedensel davranışa (piyano çalmak) aktarımını deneme yoluyla kazanmış oldukları görüşündedir. Bu müziksel davranış, zeka ile birleşmiş nörolojik sistemin evrenini geliştirmiştir. California niversitesi'nden Amy Graziano'ya göre, müzik eğitimi, beynin uzaysal-zamansal muhakmeden sorumlu bölümlerini yöneten bölümlerin gelişimini sağlamaktadır. Bunun aksine bilgisayar dersleri, kk çocukları düşünmeye ve plan yapmaya zorlamadığından zihinsel yapıda herhangi bir gelişmeyi sağlayamamaktadır. (Whittell, 1997)

Giderek çoğalan araştırma sonuçları, Mozart dinlemenin zihinsel performansı arttırdığı varsayımını geçerli kılmıştır. Barok müziğin kalıpları ile beyin dalgalarındaki ritmin benzerliği keşfedildikten sonra Irvine, California niversitesi nöro-biyologlarından Gordon Shaw ve Frances Rauscher 1995'te 75 kolej ğrencisi ile çalışarak, ayrı ayrı grupları farklı ses ortamlarında, sessiz, Mozart'ın bir piyano sonatıyla, minimalist müzikle ve repetitive müzikle test etmişlerdir. Sonuçlar Mozart dinleyen grubun şaşırtıcı gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer psikolog ve nöro-biyologların deney grupları olarak aldıkları çocuklar, saralılar, Alzheimer hastaları, hatta farelerle yaptıkları araştırmalar ise Mozart'ın müziğinin beynin motor

koordinasyonunu, görsel algısını ve düşünce sürecini hızlandığını ortaya koymuştur. (Kliever, 1999)

Fransız tıp ve bilim akademileri üyesi Dr. Alfred Tomatis'e göre beyin elektriksel olarak şarj olmasında kulaklar anahtar bir rol oynamaktadır. Tomatis'e göre beyin hücrelerindeki elektriksel enerjinin azalması konsantrasyonun bozulmasına ve yorgunluğa sebep olmakta, bu durumda beyin de piller gibi şarj edilmesi gerekmektedir. Tomatis beyin hücrelerinin enerjiyle şarj edilmesi yollarından biri olarak 5000 ile 8000 hz. arasında yüksek frekanslar ihtiva eden müziklerin dinlenmesini keşfetmiştir. Yıllar süren analizlerden sonra Tomatis, bu frekans aralığındaki seslerin Mozart'ın müziklerinde çok sayıda mevcut olduğunu tespit etmiştir. Tomatis'e göre kulak salyangozunu dolduran Corti hücrelerinin titreşmesi, jeneratör vasıtası görerek beyin yeniden şarj edilmesini sağlamaktadır (Kliever, 1999).

Müzik öğretiminin araştırılan faydaları akademik başarılarla yakından ilişkilidir. Zemindeki müziği dinlemeye katılmak gibi göreceli olarak edilgen durumlarda bile müziğe maruz kalmanın akademik başarıya katkıda bulunduğu ileri sürülmüştür (Schreiber, 1988). Müzik öğretime katılan ya da müzikle zenginleştirilen ortamlarda yaşayan çocuklar katılmayanlardan daha yüksek akademik başarılar elde etmişlerdir (Costa-Giomi, 1999) Bununla beraber, müziğe katılımı akademik başarı arasındaki önemli ilişki tüm öğrenciler için saptanmış değildir (Legette,1994; Kooyman,1989). Costa-Giomi'nin bulguları üç yıllık süre içinde deney grubu bir avantaj geliştiriyorsa da sürenin sonunda bu fark kapanmıştır. Bu sonuca göre, müzik eğitimi bazı alanlarda gelişmeyi hızlandırıyorsa da sonuçta ulaşılan noktayı değiştirmemektedir.

1998'de ABD Ulusal Haber Servisi'nde yayınlanan bir habere göre, SAT (Scholastic Aptitude Tests) ABD'de pek çok kolej ve üniversite eğitimine kabul edilmek için öğrencilere uygulanmak üzere düzenlenmiş test puanlarındaki artış ve sanat çalışmalarına ayrılan zamanın uzunluğu arasında direkt bir bağlantı vardır. Okul İdare Heyeti'nden alınan okul öğrenci kayıtlarına göre, düzenli müzik eğitimi alan

çocukların, sanat eğitimi almayanlara göre, SAT sözel puanları 52 ve matematik puanları 37 olmak üzere toplam 89 puan daha fazladır.

Birçok karmaşık zihinsel süreç bilişsel aktivitelerin hızına ve işlenen kaynakların sayısına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Müzik ile ilgili becerilerin başka bilişsel alanlara aktarımını kanıtlayan rakamsal verilerin az olması şaşırtıcıdır. Okul çağındaki çocuklarda müzik yeteneği ve zeka arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu gösteren bazı raporlar bulunsada, bunun tamamen rastlantısal olarak mı (örneğin maddi durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim olanakları sağlaması, onlara daha pahalı müzik aletleri alması ve çocuklarının müzik eğitimi alması gibi) yoksa bir başka nedene bağlı olarak mı ortaya çıktığı konusundaki belirsizlik sürmektedir.

Okul çağında eğitimde ve akademik performans değerlendirmesinde müziğin etkisi araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu konuda çeşitli deneyler yapılmış ve yapılmaktadır. Yapılan bir çalışmada Hurwitz, Wolf, Bertrick ve Kokos adlı dört psikolog müziğin okuma performansına etkilerini araştırmışlardır. Bunun için seçilen öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba haftanın 5 günü müzik dersleri verilirken diğer gruba müzik dersi verilmemiştir, bir yıl sonra iki grup karşılaştırıldığında ders almayan grubun başarıları %72 iken diğer grupta başarıları %88'dir. Bu %16'lık fark müziğin okuma öğrenme performansını artırdığını göstermektedir. Aynı konuda daha sonra da sürdürülen çalışmalar sonucuna göre, daha iyi müzik kulağı olanların daha erken okumaya başladıkları anlaşılmıştır. Hilliard ve Tolin ise tanıdık müzikle yapılan anlama sınavlarından öğrencilerin daha yüksek not aldıklarını, hatta tanıdıklığın sadece sınavdan önce bir kez dinletilip sınav sırasında tekrar dinlenmesinden ibaret olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan tonalitenin mi tanıdıklığın mı daha baskın etkisi olduğunu araştıran Pearsall, müzik bölümü öğrencileriyle yaptığı deneylerle her ikisi de tanıdık olduğunda müziğin tonal ya da atonal olmasının anlamayı etkilemediğini, yani tanıdıklığın tonaliteden daha önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine, yapılan deneylerde müzik dinletilen ya da müzik dersi verilen öğrencilerin akademik becerilerinde, özellikle de matematikte dinletilmeyenlere göre daha başarılı oldukları

gözlemlenmiştir. 1978’de Wolff müzik deneyiminin diğer akademik alanlarda öğrenmeye, başarıya etkilerini araştırmış, bu araştırmasını “Genel öğrenme aktarımı” olarak tanımlamıştır; yani müzik eğitimi almak diğer akademik konuları öğrenmek için zihinsel bir disiplin olarak görev yapmaktadır. Örneğin sosyal bilimleri ritmik bir parçayla öğretmenin standart eğitimden daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde okuma, kelime öğrenme, paragrafta kelimeyi bütünlük içinde anlamada müzik eğitimi alan 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri daha başarılı olmuşlardır. Matematik ve yabancı dil öğrenimine müziğin etkilerini irdeleyen bir başka çalışma da müzik dersi alan öğrencilerin almayanlara göre bu alanlarda daha başarılı olduklarını desteklemektedir.

3.3.3. Müziğin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi

Yaratıcılık zekanın önemli bir boyutu olarak insanlara yaşamlarının her alanında gerekli olan bir yetenektir. Yaratıcılık sadece sanatçıların ihtiyaç duyduğu bir yetenek olmamakla beraber her çocuğun ve insanın yaşamını kolaylaştıran bir özelliktir. Günlük hayatta, ilişkilerde, sorun ve problemin var olduğu her alanda gerek duyulan yaratıcılık kavramı duyuşsal, düşünsel bir etkinlik ve yaşantıların çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gelişen bir yetidir. Bu nedenle çocukların, geniş ve zengin etkinlik yelpazesine sahip müziksel yaşantılarla karşılaşmasında büyük yararlar vardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenler çocukta yaratıcılığı, tıpkı insan bedeninin kaslarının esnetilip, geliştirilmesinin olanaklı olabildiği gibi yaratıcı düşünce kaslarının çalıştırılıp geliştirilebileceği düşüncesindedirler.

Yapılan bazı araştırmalarda, müzik eğitimi ile yaratıcı zeka ve entelektüel görüşün gelişimi arasında paralellikler olduğu, olgunlaşmamış bir beynin müzik aktiviteleri ile zenginleştirildiğinde zeka kapasitesinin geliştiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Classroom Researchs, 2003, s.2).

Çocukların yaratıcılıklarının gelişimini desteklemek için Orff öğretisi gibi bir çok yöntemden yararlanarak yeni araştırmalar planlanabilir.

3.3.4. Müziğin Matematiksel Becerilere Etkisi

Müzik etkinlikleri, temel matematik becerilerinin desteklenmesi konusunda çocuklara farklı fırsatlar sunmaktadır. Matematik pek çok ülkede çocuklar için en sıkıntılı ve en sevimsiz ders olmakla birlikte, çocuklara matematiksel işlem ve etkinliklerin müzik yardımıyla sevdirelmesi olanaklıdır. Müzik etkinlikleri yoluyla çocukların, matematik dilini kullanmaları desteklenerek matematiksel düşünmeleri ve matematik kavramlarını kazanmaları sağlanabilmektedir. Dört-altı yaşta verilecek temel matematiksel kavramlar, müzik etkinlikleri ile çok daha etkin ve kolay bir şekilde öğretilir. Okul öncesi dönem, çocukların yeteneklerini ortaya çıkartmak ve yönlendirmek açısından en uygun dönemdir. Matematiğin temeli bu dönemde müzikle birlikte verildiğinde, çocukların ileriki yıllardaki matematiksel deneyimlerinde başarılı oldukları görülmüştür.

Çocuklara verilecek zengin bir müzik eğitimi, çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Araştırmacılar, çocuklara çocukluk döneminden başlayarak, ailede verilen müzik eğitiminin onun uzamsal temporal akıl yürütmesini, dolayısı ile de ileride matematik performansını olumlu etkileyeceğini ifade etmektedirler. Daha hızlı ve etkili bir zihinsel gelişim için çocuklarda uzun yıllar piyano eğitimi uygulamaları önerilmektedir. Müzik, beyinsel uyarıcı niteliği taşıdığından, zihinsel yeteneklerini harekete geçirmektedir. Bu yüzden müzik, daha güçlü beyin faaliyetleri için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.

Müzik, özellikle okul öncesi dönemi çocuklarında etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu dönemde çocukların alacakları temel matematik eğitimi ve temel müzik eğitimi ile birlikte, doğru biçimde verildiğinde, çocukların zihinsel yetenekleri gelişecektir. Sadece okul öncesi dönemde değil, sonraki dönemlerde de gerek müzik dinlemenin gerek enstrüman çalmanın, bireylerin bilişsel aktivitelerine kattığı olumlu etkiler, pek çok araştırma sonucuyla ortaya konmuştur (Güler: 2008).

Shaw ve Rauscher'e göre "Müzik de tıpkı matematik ya da satranç gibi yüksek beyin fonksiyonları gerektirir. Müzikle uğraşmak aynı zamanda iyi gelişmiş "spatial" zekânın temelini atar. Spatial zekâ, görsel dünyayı algılayabilme, nesnelerin

görüntülerini zihinde oluşturabilme ve bunların farklılıklarını kavrayabilme yetisidir. Müzik dersleri sinirleri eğiterek beynin korteksindeki algısal gelişmeyi sağlar.” Biyologlar yeni doğmuş çocuğun beynindeki fazla sayıdaki hücrelerin bir kısmının sinirlerle birbirine bağlanmış hücre ağının dışında kaldığını belirtmektedirler. Shaw ve Rauscher’ın araştırmaları bu temele dayanmaktadır; piyano ya da diğer enstrümanların eğitiminin bu sinirsel bağlantıyı güçlendirdiğini ve çocuk zekâsını %46 oranında artırdığını ortaya koymaktadır. Rauscher’e göre müzik, zihinsel imgelemeyi ve bu imgeleri notaları kullanarak müziğe dönüştürmeyi gerektirir, dolayısıyla fen ve matematikle bu açıdan çok ortak yönü vardır.

Müzik eğitiminin uzaysal becerilere etkisini inceleyen önemli bir çalışma olan, Mozart Etkisi’ne göre, Sadece 10 dakika Mozart dinletilen guruplarda bile uzaysal algılama testlerinde %30’luk bir başarı artışı sağlanmıştır. Aynı araştırmacılar modern müziğin benzer etkileri olup olmadığına da bakmış ancak hiçbir önemli etki ile karşılaşmamışlardır (Beachwood,1997)

3.3.5. Müziğin Psiko-Sosyal ve Kişilik Gelişimine Etkisi

Müzik, çocuğun çevresi ile daha rahat iletişim kurmasını sağlayarak kendini daha rahat ifade etmesine, dolayısıyla sosyal becerilerinin ve kendine güven duygusunun gelişimine yardımcı olur (Uslu 2005).

Müzikle ilgilenen çocukların anlatım güçlerinin geliştiği, iş yapma alışkanlığı ve sorumluluk duygularının önemli ölçüde arttığı, yaratıcı yeteneklerinin yükseldiği ve çocukların kendilerine olan özgüvenlerinin gelişme içinde olduğu görülmüştür (Çilingir 1990).

Sosyal becerilerin en önemli halkasını oluşturan kendine güven duygusu, çocuğun kendi öz kavramlarının gelişiminde, yetişkinlerle ve akran grupları ile girdiği ilişkilerin niteliksel yapısını belirlemede belirleyici rol oynamaktadır.

Müziğin, çocukla çevresi arasındaki doğrudan bağlantıyı artırması, aynı zamanda ifade gücünü arttırarak, kişinin “ben kimim” sorusunu sormasına yardımcı olması gibi özellikleri, çocuğun kendine güven duygusunun gelişiminde önemli bir etkidir.

Dr. Wilson 17 Mart 1989'da California Müzik Eğitimcileri Birliği Kongresindeki konuşmasında, müzik sayesinde insanların kendi psikolojik gelişimlerine aktif olarak katılabildiklerini ve aynı zamanda müzikle ilgileri sırasında insanların kendilerini keşfedebileceklerini ve iletişim kurabileceklerini söylemiştir (Öztürk 2002).

En doğal ve en etkin eğitim aracı olan müzik yaşantıları yoluyla, gerek doğaçlama biçiminde gerek duyduğu şarkıları söyleyerek duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulan çocuğun, duygu dünyası önemli ölçüde gelişir.

Müzik, çocukların duygularını düzenleyerek, onları sakinleştirir. Müzikal etkinlikler, çocuklara disiplin kazanma, uyum sağlama, rahatlama yeteneği, özgüven ve sorumluluk kazanma, özgün düşünce sahibi olma gibi önemli kişilik özelliklerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Çocuk kendi başına, anne babasıyla ya da arkadaşlarıyla birlikte müzikal etkinlikleri gerçekleştirirken, kendini tanır; sınırlarını, yetenekleriyle yapabildiklerini ve yapamadıklarını fark eder. Müzik etkinlikleri ile sorunlarından uzaklaşan çocuk, kendi varlığını hisseder, kendini bir birey olarak değerli bulur ve olumlu bir benlik algısı geliştirir. Kişinin içgörü yeteneğinin gelişimi ve kendisine yönelik, olumlu-gerçekçi bir benlik algısının gerçekleşmesi; kişilik gelişiminde, duygusal yaşam becerilerinde ve kişiler arası iletişimde son derece önemli bir konudur.

Çocuğun, mutlu olduğu ortamlarda bulunması, duygusal gelişimi bakımından önemli katkılar içermektedir. Müzikal etkinlikler, çocukların içinde bulunmaktan mutlu oldukları bir etkinlik türüdür. Müzik, çocuğu neşelendirerek, yaşamdan aldığı zevki arttırmaktadır. Eğlenirken öğrenilen bilgilerin, kalıcılığına ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır. Kişinin kendini neşeli, mutlu ve rahat hissettiği anlarda, beynin yaratıcılık kapasitesi en üst düzeye ulaştığı için, öğrenme etkinlikleri, bireylerin mutlu anlarda çok daha etkili ve çok daha kolay gerçekleşmektedir. Çocukların neşeli olduğu zamanlarda öğrenme kapasiteleri çok yüksektir (Güler: 2008).

Çocuğa müzik etkinlikleri ile kamu başarısını tadabileceği bir ortam yaratarak kendine güven duygusunun gelişmesini sağlarken, bu paylaşım anlarında gerçekleşen etkili iletişimin en önemli bir parçası olur. Birlikte müzik yapmak, çocuklara büyük keyif

vermektedir. Aileleriyle birlikte müzik yapma ortamını yaşama fırsatı bulan çocuklar, paylaşma duygusunun tadına vararak önemli bir sosyal beceri kazanmış olurlar. Birlikte müzik yapma, birlikte şarkı söyleme ortamları; çocuklara izleme, gözlem yapma, uyum sağlama ve liderlik yapma becerilerini kazanma olanağı vererek, onların sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği müziksel etkinlik türünde gurupla çalışması kuşkusuz onun sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Örneğin, gurupla söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması enerjisini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim-melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinliktir.

Benzer biçimde, çocukların müzik duygusunun gelişiminde sürekli dinleme önemli yer tutar. Bu nedenle derslerde sıklıkla canlı ya da herhangi bir kayıttan dinlemeye zaman ayrılabilir. Bunun ev yaşantısı içinde sürdürölmesinin önemi de büyüktür. Ancak dinleme günlük bir alışkanlık olarak ele alınmalı, çocuk oturup dinlemeye zorlanmamalıdır.

Çocuklara müzik öğretimini verenlerin raporları, diğer birçok faydayı müzik öğretili ile ilişkilendirmektedir. Duke, Flowers ve Wolf (1997), ailelerin ve piyano eğitmenlerinin, piyano öğretimini çocukların “disiplin, adaptasyon, rahatlama yeteneği, öz-güven, sorumluluk, kişisel düşünce” gibi kişilik özelliklerinin gelişiminde etkili olduğuna ve öğrencinin yaşamdan aldığı zevki arttırdığına inandıklarını bulmuşlardır. Piyanistin kişilik özellikleri üzerine yapılan ender araştırmalar (Kemp, 1996) bu inanışların deneysel kanıtlarla desteklenebilirliğini öne sürmeyi mümkün kılmaktadır.

Öz-değer (güven) konusunda Costa-Giomi'nin bir diğer saptaması bazı araştırmacıların bulgularına göre, müzik, özgüven eksikliği olan çocuklardan oluşan guruplarda etkili bir terapi yöntemi olarak kullanılmış olduğu halde, normal çocuklardaki özgüven gelişimine müziğe katılımın katkısı konusundaki araştırma bulgularında çelişkiler olduğu yönündedir (Legette,1994; Linch, 1994; Wood,1973).

Müzik öğretimiyle ilgili araştırmalar gerçekten de müziğin etkili bir tedavi yolu olduğunu göstermiş olsa da, genel olarak, kişisel gelişim ve değerlendirmede (self-esteem) ya çok sınırlı etkiye sahiptir (Lomen,1970;Wamhopff,1972) ya da tamamen etkisizdir (Legette, 1994; Michel, 1971; Michel & Farell 1973).

Spychiger'in araştırmasına ve "Mozart IQ Artışı Sağlar" adlı çalışmanın sonuçlarına dayanılarak şunlar söylenebilir: Daha fazla müzik eğitimi alan çocuklar, öğretmenleri ile daha işbirlikçi ve arkadaşları ile daha dostça ilişkiler içindedirler. Ayrıca, çocuklar birlikte müzik yaparlar ve şarkı söylerlerse, birbirlerini dinlemeyi daha kolay öğrenirler. Çünkü rekabetçi davranışlar müzik yapmakla uyuşmamaktadır (Edwards, 1997).

Çocuklar müzik etkinlikleri aracılığı ile başkalarının haklarına, düşünce ve duygularına saygı duymayı öğrenirlerken aynı zamanda liderlik özellikleri kazanırlar.

Yavaş-hızlı, uzun-kısa, ritmik ve imitasyon, ostinato, müzikal bellek, müzik dinleme, doğaçlama yoluyla yaratıcılığını geliştirme konuları çalışır. Bu, çocuğun zihinsel kabiliyetlerini, duygusal yetilerini geliştirir (Yiğit, 2002 :15 , Tekin, 2004:18).

3.4. Altı Yaş Çocuğun Müziksel Gelişimi

Tüm çocuklarda olduğu gibi 6 yaş çocuklarının genel özelliklerinden belki de en önemlisi müzik alanında kazandıkları becerilerle mutluluk, sevinç ve gurur duymalarıdır. Ayrıca bu becerilerini başkalarının yanında sergilemek istemeleri onların kamu başarısını tadabilecekleri bir ortam yaratarak kendine güven duygusunun gelişmesini sağlar. Bu dönemde müzik etkinliğinin amacı olan ses eğitimi, tartım eğitimi, dinleme eğitimi ve müzikal yaratıcılık eğitimi daha bilinçli yapılır. Çalgı eğitimine de başlanabilir. Altı yaş çocuğu; şarkıları doğru ezberler, kendi melodilerini uydurabilir ve basit çalgıları çalabilir. Altı yaş çocuğu gerçek anlam da müzik yapabilir; yeni şarkılarda karşılaşılan değişik sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilir; basit ritimleri doğru olarak vurabilir. Müzik etkinlikleri doğru yapıldığı takdirde, çocuklar bu dönemde ses ve müzik fikirleri üretme, organize etme, hatırlama ve bunları tekrar organize etme becerisini kazanırlar.

Altı yaş grubu çocukları, özellikle kendi tercih ettikleri şarkıları söylemeyi severler ve bu yolla duygusal ve fiziksel enerjilerini boşaltırlar. Çok kuvvetli ritim duygusuna sahiptirler. Ritim kalıplarını ve tempo kavramını anlayarak uygulayabilirler. Basit vurmalı çalgıları çalabilir, basit ezgileri bilir ve bunları hareketlerle eşleştirebilirler (Güler: 2008).

Bedensel olarak daha dayanıklı olan 6 yaş grubu çocukları, vurmalı çalgıları çalarken zorlanmadığı gibi ritim aletlerini müziğin içinde belli yerlerde kullanmada daha dikkatlidir. Çevreyle ve çevresel seslerle fazla ilgilidir. Müziğe öykü yaratma ya da müziği öykünün içine yerleştirme de fanteziler yaratır. Müzik yapmaya ya da şarkı söylemeye birlikte başlama ve birlikte bitirmeyi başarabilir. Şarkıyı tümünden gelim metoduyla öğrenir (Morgül, 1995).

3.5.İlgili Araştırmalar

3.5.1. Fiziksel Bedensel ve Motor Gelişim Alanı

Zachopoulou, Tsapakidou ve Derri (2004), “Müzik ve Hareket Programlarının Motor Performansına Etkileri” adlı çalışma, 4-6 yaşlarındaki çocuklarda, zıplama ve denge tepkilerinin geliştirilmesinde müzikli hareket programlarının çocukların motor performansına etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 42 kız ve 48 erkek olmak üzere 90 çocuk katılmış olup, bunlardan 50’si iki ay boyunca müzikli hareket programını izlemişlerdir. Geriye kalanlar aynı süreyle beden eğitimi programlarını izlemişlerdir. Program sonunda çocukların zıplama ve denge seviyeleri çoklu ölçüldüğünde; müzik ve hareket grubundaki çocukların zıplama ve denge becerilerinin kontrol grubunda bulunan çocuklara göre dikkat çekici biçimde gelişme kaydettiği ortaya çıkmıştır.

Müziğin fizyolojik etkisini araştırmak için gerilim ve gevşemenin doğal ortamda güvenilir biçimde ölçülmesini sağlayacak bir yöntem gereklidir. İnsan ve Müzik araştırma grubunun yöntemi sayesinde kan basıncının ölçülmesine gerek kalmamakta, bunun yerine sonuçların sapmasına neden olan dış etkileri elimine edecek bir direnç ölçüm yöntemi getirilmektedir. Uygulamada bunun anlamı vücutta

kolaylıkla taşınabilecek bir cihaz ile müziğin yukarıda söz konusu edilen etkilerinin her yerde evde, konserde vb. ölçülebilmesidir.

Böylece müzik etkilerinin araştırılmasındaki ana sorun çözülmektedir. Müziğin psikolojik ve fizyolojik etkisi güvenli bir şekilde ölçülecektir. Araştırma grubu hem ölçüm yöntemi hem de ölçme cihazını geliştirmiştir. Çalışma Nisan 2004’de sonuçlanmıştır. İnsan ve Müzik araştırma grubu Paris, London Üniversitesi ve Salzburg Mozarteum Üniversitesi Müzik Pedagojisi Enstitüsü’de bağlıdır. Çalışma grubunda ise Prof.Dr.Hans- Ullrich Balzer; Dr. Kai Bachmann, Mag. Florentina Fritz, Mag. Elisabeth Ferstl. yer almıştır.

3.5.2. Dil Gelişimi Alanı

Yurtiçinde, müziğin dil gelişimi alanındaki etkisinin incelenmesi adına oluşturulmuş çalışma grubu ve araştırmalardan önemli biri, “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Eğitiminin Anadili Eğitimine Etkisi” adlı araştırmasında Özdemir (1985), okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminin çocukların anadil gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Anaokulu, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesindeki kreş ve gündüz bakımevlerinde bulunan 90 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitiminin anadili eğitimine belirgin etkisinin olduğu saptanmıştır.

Japonya, Kore, Taiwan ve Çin de müziğin eğitimdeki yeri ABD’ ye göre daha fazla önemsendiği bilinmektedir. Söz konusu ülkelerdeki çocukların müziksel zeka gelişimlerinin ve sesin perdesini ayarlama becerilerinin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır (The New York Times International, Mayıs1996).

İsviçre Fribourg Üniversitesi Elemanı psikolog Maria Spychiger’a göre, okulda daha çok müzik eğitimi alan çocukların dil öğrenme yetenekleri normal eğitim görenlere göre daha çok gelişmektedir. Spychiger’ın araştırmasında, yaşları 7 ve 15 arasında değişen çocukların bulunduğu 70 sınıfın yarısına, matematik ve dil derslerinden artan zamanlarda, haftanın 5 günü fazladan 45 dakika müzik eğitimi verilmiş, diğer yarı

müzik derslerini haftada 1-2 saat almayı sürdürmüştür. 3 yılsonunda değerlendirilen veriler, fazladan ders alan çocukların dil derslerinde daha başarılı olduklarını gösterirken, daha az müzik eğitimi alan kontrol gurubu çocuklarının matematik başarıları ile fark oluşmadığı saptanmıştır (Edwards, 1997).

“Müzik eğitimi işitsel temporal işlemleri kuvvetlendirerek, sözel becerilerin gelişimini dolaylı yoldan etkiler” şeklindeki hipoteze dayalı bir araştırmalarında Jakobson, Cuddy, Kilgour (2003); işitsel temporal işlemlerin kuvvetlenmesinin, hızla değişen akustik olaylardaki çok ince ayrımları fark edebilme şeklinde gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Müziksel algı ve sözel algı bağlantısı, sağdan çok sol lobda etkili biçimde gelişmektedir. Dahası, deneklerle yapılan önceki çalışmalarda işitsel temporal işlemlerin gelişimi sözel ayırt etme becerisi ve dili anlama becerisi arasında anlamlı bir bağlantı olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu çalışmalardan anlaşılmıştır ki, müzisyenlerde işitsel temporal işlemlerin gelişmesi, diğer insanlardan farklı biçimde sözel bellek becerilerinin de öne çıkıp artmasına yol açmaktadır.

Müzisyenlerde sözel belleğin performansındaki bu artış, müzik eğitiminin işitsel işlemlerden sorumlu temporal lobu geliştirmesi yolu ile gerçekleşmektedir, sonuç olarak;

1. Bilişsel algı ve işlemler müzik eğitimi ile güçlenmektedir.
2. Bu ise, sol beyinde yer alan işitme bölgesinin nöronlarındaki plastik (geri dönebilir, iki yönlü esnekliği olan) değişimler yoluyla gerçekleşmektedir.

Bu değişimlerde, bireyin kaç yaşında eğitime başladığı önem taşımaktadır çünkü beynin işlevsel ve yapısal karakteristikleri yaşa göre biçimlenmektedir (Jakobson, Cuddy, Kilgour, 2003). Bu araştırma sonuçlarına dayanarak geliştirilen, işitme bölgesinin gelişimini hedefleyen bilgisayar programları şimdiden çocuk eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. (Jakobson, Cuddy, Kilgour, 2003)

Hong Kong Üniversitesinde yapılan bir araştırmada ise 12 yaşından önce en az 6 yıl müzik eğitimi almış çocuklarla hiç müzik eğitimi almamış çocuklar arasında yaptıkları karşılaştırma ile müzik eğitimi alanların kelime dağarcığının diğerlerinden

çok daha fazla gelişmiş olduğunu saptanmıştır. California Irvine Üniversitesinden Prof. Dr. Gordon Shaw ve Wisconsin Üniversitesinden Prof. Dr. Frances Rauscher'e göre okul öncesi çocukların beyinleri tıpkı bir hamur gibidir ve erken yaşlarda verilecek birtakım eğitimlerle çocuğun beynini şekillendirip beslemek mümkündür. Shaw ve Rauscher bir araştırmalarını "Küçük yaşta müzik dersleri almak ve özellikle de bir enstrüman üzerinde yoğunlaşmak" üzerine yapmışlardır. Bunun için en popüler ve en yaygın enstrüman olan piyanoyu seçmişlerdir. Seçimin diğer bir nedeni de piyanoyu fiziksel olarak deneyi gerçekleştirdikleri yaş grubundaki çocukların daha rahat ve kolay öğrenebilmeleridir. Bu deney için 3-4 yaş grubunda anaokuluna giden 78 çocuk seçmişler, seçtikleri çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik, kültürel yapılarının ve çocukların gittikleri anaokullarının eşdeğer olmasına dikkat etmişlerdir. Seçilen çocuklara deneye başlamadan önce zekâ testi uygulanmıştır. Deney için 78 çocuk dört gruba ayrılmış birinci gruba solfej dersi, ikinci gruba piyano ve solfej dersi, üçüncü gruba bilgisayar dersi verilirken, dördüncü gruba hiçbir şey öğretilmemiştir. Piyano grubundaki çocuklar haftada ikişer kere 15'er dakika piyano dersi almışlardır. 8 ay sürdürülen bu eğitimin ardından çıkan sonuç, piyano grubundaki çocukların zekâsında diğer gruptakilerden çok daha fazla artış olduğudur. 8 ayın sonunda diğer gruplardaki çocukların zekâlarında önemli bir gelişme kaydedilmezken, piyano dersi alan gruptakilerin IQ'larında %46'lık bir gelişme görülmüştür. Prof. Dr. Shaw ve Prof. Dr. Rauscher bu deney 3-4 yaş grubunda yapılmış olsa da 12 yaşına kadar alınan müzik derslerinin etkili olacağını belirtmektedirler.

Bir başka çalışmada hazırlık sınıfı öğrencilerine şarkılı müzikli oyunlar öğretilmiş ve IQ'larının çalışma grubuna katılmayanlara göre 10-20 arası yüksek çıktığı, okuma başarılarının yükseldiği gözlenmiştir (Ramey ve Frances Campbell , 1996).

Yapılan çalışmalar, erken yaşlardaki müzik eğitiminin çocukların kavramsal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çünkü müzik etkinliklerinin tekrara olanak vermesi, sözcüğün, çocuk tarafından belleğe alınmasına olanak sağlamaktadır.

3.5.3.Bilişsel Gelişim Alanı

Müzik insanın zihinsel aktivitesinin bir ürünü olduğu için, psikolojik araştırmaların da konusunu teşkil eder. Bu durumda karmaşık bir insan aktivitesi olarak müzik algısı (music perception) doğal olarak müzik bilişi (music cognition) ile birlikte özellikle bilişsel psikoloji için bir ilgi alanı olmuştur.

Bilişsel psikoloji içerisinde müzik algısı (music perception) çalışmaları, oldukça genel olarak ortaya konmuş olan zihinsel kapasiteyi tanımlamaya yönelmiştir. Bu nedenle çalışmaların çoğu, müzikal kabiliyeti olağanüstü veya oldukça eksik olan katılımcılarla değil, müzisyen olmayan veya amatör müzisyen olan sıradan insanlar üzerinde yapılır. Müzik algısı çalışmaları, genellikle müziksel bilincin nasıl kazanıldığı, ne tür stratejilerin kullanıldığı ve müzikal materyalin nasıl işlendiği gibi sorular üzerine odaklanır.

Müzik bilişi, 1980'lerden sonra 'Society for Music Perception and Cognition', 'European Society for the Cognitive Science of Music' gibi kuruluşların ve 'Music Perception' dergisinin ortaya çıkmasıyla birlikte artık bir disiplin olarak kabul edilmiştir. Müzik bilişinin alanı zihnin müzik algısının duyumsal açıdan nasıl olduğu ile ilgilidir. Ayrıca müziğin müzisyen tarafından icra edilmesi sırasındaki bilişsel süreçle bağlantılı sorularla da ilgilenir.

Bilişsel müzik teorisinin bazı bakış açıları, sesin dinleyici tarafından nasıl algılandığını tarif eder. Fakat insanın ses hakkındaki yorumları psikoakustik olarak adlandırılırken, dinleyicilerin müzikal olay olarak sesi nasıl yorumladığı genellikle müzik bilişi (music cognition) olarak bilinir (Tohumcu, 2008).

Müzik ile bilişsel aktivitelerin gelişimi konusunda yıllardır çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar içinde en fazla dik kat çeken 1993'te "Mozart Etkisi" (Mozart Effect) adlı araştırma Frances Rauscher tarafından yürütülmüştür. Amerika'da Psikoloji Bölümü'nde okuyan 38 öğrenciye 10 dakika süre ile Mozart'ın iki piyano için yazdığı Re Majör Piyano Sonatı (K.V.448) dinlettirilmiştir. Daha sonra öğrencilere üç boyutlu düşünme testi uygulanmıştır. Sonuçta, kontrol grubuna

kıyasla Mozart dinleyen gruptaki deneklerden 8-9 puan daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuçlar açıklandıktan sonra araştırmacılardan Gordon Shaw; Mozart müziğinin beyne jimnastik yaptırdığını ileri sürerek şöyle demiştir: “Karmaşık yapılı müziğin matematik ve satranç gibi ileri düzey beyin etkinlikleri ile ilgisi olan belli karmaşık sinirsel örgütler arasındaki. İletişimi kolaylaştırdığına inanıyoruz.”

Yapılan “Mozart Etkisi” çalışmalarının yanında, fareler üzerine yapılan başka bir çalışma da oldukça dikkat çekicidir. Farelere uzun süre Mozart müziği dinlettirilmiş ve labirent çözmede daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Farelerin çözme düzeylerindeki artış müzik kesildikten 4 saat sonrasına kadar etkili olmuştur.

Gardner, Fox, Jeffery ve Knowles (1996) tarafından yapılan araştırmalar sonucu bir grup araştırmada zenginleştirilmiş, aşamalı, beceriye dayalı müzik programlarına katılan öğrencilerin okuma başarılarının, müzik programına katılmayan öğrencilerden çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

1952’de Hall tarafından yapılan araştırma sonucu, dokuzuncu sınıf, 278 çocuk üzerinde yapılan bir çalışmada, çocukların müziksel geçmişlerine bakılmış, bu çalışmaya göre müzikle çalışan çocukların okuma ve anlamalarında ilerleme olduğu ortaya çıkmıştır.

1996 yılında North Carolina Üniversitesinde yapılan ve Nature’de yayınlanan bir diğer araştırmada, birinci sınıfta müzikle ilgilenen öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğu gözlenmiştir.

Frances Rauscher ve Gordan Shaw tarafından Kaliforniya Üniversitesince yapılan bir araştırmada, günde 30 dakika grup müzik dersi ve 10-15 dakika klavye dersi alan hazırlık okulu öğrencilerin müzik dersi almayanlardan; objeleri bir araya toplama becerileri 0.80 oranında artmıştır.

Susan Black “The Musical Mind” adlı yazısında yeni doğan bebeklerin sinirsel mekanizmasının müzik ile geliştiğini ortaya koyan çalışmasında elde edilen en

önemli bulgu; erken yaşlarda ve sürekli müzik eğitim alan çocukların beyin gelişimi ve beyinsel organizasyon becerilerinin daha yüksek olmasıdır.

Bilhartz, Bruhn ve Olson (2000), “Erken Çocukluk Döneminde Müzik Eğitiminin Çocukların Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi” adlı araştırmada okul öncesinde müzik eğitimi ile çocukların bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 4 ile 6 yaş arasındaki 71 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklar çalışmanın öncesi ve sonrasında Stanford-Binet Zeka Ölçümü (Stanford-Binet Intelligence Scale) ve okul öncesi çocuklarının müzik becerilerini değerlendirme (Young Child Music Skills Assessment) kaynaklarının altı adet alt testiyle test edilmiştir.

Ön-test sonrasında çocuklar üzerinde 30 haftalık ve haftada 75 dakikalık ebeveynlerin de katıldığı müzik eğitimi uygulanmıştır. Çocuklara uygulanan testlerin istatistiksel analiz verilen “Stanford-Binet (SB) Intelligence Scale” testinin dördüncü edisyonu ile ve müzik için “Young Child Music Skills Assessment (MSA)” testi ile değerlendirilmiş ve müzik eğitimi programına katılan çocukların bilişsel gelişim açısından belirgin bir kazanç gösterdiklerini ve diğerlerinden daha yüksek sonuçlar elde ettikleri ortaya koymuştur. Bu etkinin cinsiyet, ailelerin eğitimi, etnik durumu ve ekonomik düzeyi gibi değişkenlere bağımlı olarak farklılaştığı da belirtilmiştir. Bu araştırma sonucuna dayanılarak, erken yaşlardaki müzikal deneyimlerin çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sergeant ve Thatcher (1974), zeka ve müzikal yetenekle ilgili üç çalışma yapmıştır. Sonuçları istatistiksel tekniklerle yorumlamışlar ve şu sonuca varmışlardır: “Tüm yüksek zekalı insanlar mutlaka müzikal değillerdir, fakat tüm müzikalitesi yüksek insanlar yüksek zekalıdır.” Bu şekilde bakıldığında akademik zekanın müzikal başarı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Güler, 2008).

Müzik dinlemenin ve öğretiminin kavrama becerilerindeki etkileri ile ilgili bulgular, müziğin yararına olan ilgide dalgalanmalara yol açmıştır. Müzik dinlemenin uzaysal becerilere olan etkileri kısa dönemlerde çelişkiler ortaya çıkarırken, müzik öğretiminin uzun dönemlerdeki uzaysal yetenek gelişimine etkisi daha tutarlıdır.

(Costa-Giomi, 1999) Müzik eğitimine 06-24 ay arasında alınan çocukların temel uzay testinden, örgü müzik eğitimiyle birleştirilmemiş olanlardan daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Aslında bu etkiler belki de, spesifik uzaysal görevlere göre, sınırlı (Rauscher ve diğerleri, 1994) geçici (Costa-Giomi, 1999; Persellin, 2000) ve nispeten daha küçüktür (Costa-Giomi, 1999).

3.5.4. Matematik Becerileri Alanı

1996 yılında Avustralya’da yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemi çocuklara 10 ay boyunca haftada 1 saat müzik eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimin matematik yetenekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların matematik yetenekleri Test of Early Mathematics Ability (TEMA-2) ile değerlendirilmiştir. Sonuçta müzik eğitimi alan grupta bulunan çocukların daha yüksek sonuçlar elde ettikleri görülmüştür.

Los Angeles’ ta yapılan bir çalışmada 135 öğrenciye 4 ay boyunca piyano eğitimi verilmiş, bu öğrencilerin eğitim verilmeyen gruptaki öğrencilere göre matematik puanlarında %27 oranında artış olduğu görülmüştür (AMC, 2004).

Bir grup araştırmada zenginleştirilmiş, aşamalı, beceriye dayalı müzik programlarına katılan öğrencilerin matematik başarılarının müzik programına katılmayan öğrencilerden çok daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gardner, Fox, Jeffery ve Knowles, 1996).

2001 yılında yapılan bir araştırmada, 8 yaş grubundaki çocukların Matematik yetenekleri, müzik yetenekleri ve zekaları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan incelenmiştir. Toplam 75 çocuğa müzik yetenek testi, matematik yetenek testi ve soyut zeka belirleyici testi uygulanmıştır. Öğrencilerin müzik yetenekleri ve matematik yetenekleri arasında 0,423’lük bir ilişki bulunmuştur ve bu ilişki katsayısı istatistiksel açıdan 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Çocukların müzik yeteneği yükseldikçe matematik yeteneği artmaktadır. Müzik yeteneği ile soyut zeka arasında ise 0,295’lik bir ilişki bulunmuştur ve bu istatistiksel açıdan 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Öğrencinin müzik yeteneği arttıkça soyut zekası da artmaktadır. Sonuç olarak her iki değişken de (Matematik yeteneği ve soyut zeka seviyesi), müzik

yeteneği ile ilişkilendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Matematik yeteneği ile müzik yeteneği arasında oldukça anlamlı bir ilişki vardır (Güler, 2008).

3.5.5.Yaratıcılık Alanı

Aral, Akyol ve Sığırtmaç'ın (2006), "Beş-Altı Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları zerinde Orff ğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaları, Orff ğretisi temelinde verilen müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Çukurova Üniversitesi Anaokulu'na devam eden beş-altı yaş grubundaki 40 çocuk deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmada. veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-şekil Form A kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara ön-test ve son-test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekil Form A uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara orff öğretisi temelinde müzik eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde hangi teknikle verilirse verilsin müzik eğitiminin önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Elektronik sosyal bilimler dergisinde yayınlanan başka bir araştırmada, müzik eğitimi verilmesi sonucunda çocukların yaratıcılık düzeylerinin yükseldiği saptanmış olmakla birlikte müzik eğitimi verilmeyen kontrol grubunda bulunan çocukların yaratıcılık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programının hedeflerinden birisi de çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmektir. Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada kontrol gurubunda olan çocukların yaratıcılıklarının yüksek çıkmmasının nedeni yaratıcılığın gelişiminde etkili olan müzik etkinliklerine de yer verilen okul öncesi eğitim programının uygulanması olabilir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- şekil Form A'dan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenirken ($P>0.5$), araştırmaya katılan çocukların

hangi grupta olduklarına bakılmaksızın, uygulama öncesinden uygulama sonrasına yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme boyutlarından elde edilen puanlarında ve toplam yaratıcılık puanlarında anlamlı bir artışın olduğu ($P < 0.0$) saptanmıştır.

Sonuç olarak, çocukların yaratıcılıklarının gelişmesinde hangi teknikle verilecekse verilsin müzik eğitimin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle de çocukların müzik becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

3.5.6. Psikososyal Gelişim Alanı

1978’de Mc Carty, Mc Elfresh, Risce ve Wilson tarafından yapılan bir araştırmaya göre müzikle ilgilenmeye başlayan öğrencilerin okul otobüsündeki davranışlarında değişimler gözlenmiştir.

Colwell ve Davidson tarafından yapılan bir araştırmada ise sanatsal aktivitelerin olduğu Cuma ve Pazartesi günlerin de okula devamsızlık oranında düşüş olduğu gözlenmiştir. Martha Mead Giles tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise müziğin çocukların kendilerini duygusal olarak iyi hissetmelerinde önemli bir yeri vardır. Müzik eğitimi alan çocuklar, müzik eğitimi almayanlara göre kendilerini duygusal olarak daha iyi hissetmektedirler.

Gürlük (1998), “Okul öncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Eğitimine Müzik Terapisinin Etkileri ve Faydaları” başlıklı araştırmasında tarihsel, betimsel ve deneysel üç yöntem çeşidi kullanmıştır. Araştırma Marmara Üniversitesi Uygulama Anaokuluna devam eden 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deneysel uygulama yönteminin temelini “oyun” üzerine kurmuştur. Araştırmada duygusal rahatsızlıklara yol açabilecek ve stresli durumları yenebilmek için denek olarak alınan çocuklara çok sayıda “müzikli oyun” teklifleri sunularak değerlendirilmiştir. Böylece, araştırmanın deneysel boyutunda müzik terapisi uygulanırken çeşitli oyunlar kullanılmıştır. Terapist, davranışları ve yürütme biçimini gerçekleştirirken, birinci amaç olarak çocukta içsel deneyimlerin ve yaşantıların

değişimi, ikinci amaç olarak da dış davranışların değişimini hedeflemiştir. İki paralel grupta yürütülen çalışmalarda ve arka arkaya gerçekleştirilen altı grup çalışmada gerçekleştirilen gözlem verilerinde, hem ifade edilen duygu içeriklerinde hem de müzik dinlettirilirken yaptırılan resim içeriklerinde değişiklik saptanmıştır. Her seansın ardından belgelenen müzik terapisi çalışmaları, araştırma sonucunda “müzik terapisinin okul öncesi eğitimde kullanılabilirliği” kanıtlamıştır (Güler, 2008).

Boone ve Cunningham (2001), “Çocukların Duygusal Anlamları Müzik Eşliğinde Anlamli Vücut Hareketleri İle İfadesi” başlıklı araştırmalarında, çocukların müzik eşliğinde verilen anlamli vücut hareketleriyle duygusal anlamları çözümleme yeteneğini ölçerek, okul öncesi çocuklarda müziğin duygularla ilgili farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Bu araştırma, dört yaş grubunda bulunan 2, 3 ve 5 yaş grubunda bulunan 24 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara verilen müzik parçalarına öfke, korku, hüzün, mutluluk gibi dört hedef duygusal tepki seçilmiştir. Her iki yaş grubundaki çocukların görüntüleri sessiz olarak videoya kaydedilmiş ve böylece çocukların anlamli hareket performansları görsel olarak kategorize edilmiştir. Çocuklardan daha önce modellenmiş anlamli hareketleri bir oyuncak ayıya yaptırımlarının gözlemlenmesi ile ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların duygusal tepkileri çözümleme, fark etme ve tanıma ile ilgili becerilerin kazandırılmasında müziğin etkili olduğu görülmüştür (Güler, 2008).

Prof. Dr. Hans-Ullrich Baizer yönetiminde yapılan ve Mozarteum Üniversitesi’nin “Müziğin İnsanda Yarattığı Psikolojik ve Fizyolojik Etkiler Ölçülüyor, İnsan-Müzik”, adlı çalışmasında, Salzburg’daki araştırma grubu bu araştırmanın sonucuna dayanarak, gevşeme ve stres durumlarında insan vücudundaki düzenleyici süreçlerin de yavaşlayıp hızlandığını ve müziğin her iki yönde de etki yaptığını açıklamıştır. “Stres ve gerilim halleri normal olarak kan basıncının yükselmesine ve metabolizmanın hızlanmasına yol açmaktadır. Sempatik ve parasempatik sinir sistemleri kan basıncını yönlendirir, sempatik sistem ter bezlerinin çalışmasını da etkiler gevşeme süreçlerinde kan basıncı düşer ve ter bezleri de daha yavaş çalışır, gerginlik durumunda ise aksi olur. Bu durumların belirlenmesi genellikle kan

basıncının ölçülmesi ile gerçekleşir. Deri yüzeyinin direnci ölçülerek de sonuçlara varılabilir, ancak dışarının ısısı, doğal ter salgısı veya nem bu sonuçların güvenilir olmasını engelleyebilir.”

Kısacası, düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, “dikkati /konsantrasyonu”, “koordinasyonu”, “ana dili”, “uzaysal becerileri”, “özgüveni”, “karakteri”, “ilgi ve yetenekleri”, “beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu”, “iletişimi” geliştirdiği savını destekleyen pek çok deneysel çalışma vardır. Ancak henüz kesin genellemeler yapabilmek için gereken tutarlı-tam bir veri tabanı oluşmamıştır.

4.YÖNTEM

Bu bölümde çok yönlü bir gelişim aracı olarak kullanılan müzik eğitiminin, bilişsel değerlendirme sisteminin alt ölçekleriyle bir müdahale programı oluşturulup yeniden değerlendirilmesinin basamakları ve evreleriyle ilgili bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşan ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
.....			
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O_{1.1}: Deney Grubu Ön-test

O_{1.2}: Deney Grubu Son-test

O_{2.1}: Kontrol Grubu Ön-test

O_{2.2}: Kontrol Grubu Son-test

X: Ön-test ile son-test arasındaki süreçte verilen müzik eğitimi

4.2. Çalışma Grubu

Araştırma için 2009-2010 öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş İlçesi'ne bağlı Özel İlköğretim Okulu'na devam eden ve toplam 162, 6 yaş grubu çocukları arasından

seçilen 8 çocuk, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 8 çocuk 4'ü deney grubunu, 4'ü kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grupları, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) bataryasının alt ölçekleri olan; Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemleri ve toplamını kapsayan CAS Toplam puanları dikkate alınarak eşitlenmeye çalışılmıştır.

Literatür incelendiğinde dikkat eksikliği ve özel öğrenme teşhisi henüz konmamış yaş gruplarında olumsuz farklılıklar yaşayan bu çocukların CAS toplam ve CAS alt test puanlarında (bir alt test veya birden fazla alt test) diğer çocuklardan daha düşük puan almışlardır. Deney ve kontrol grupları, CAS ön-test puanlarının denk olmasına özen gösterilerek oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının CAS ön-test puanları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının CAS ön- test puanları

		Ranks		
Grup		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Planlama	Deney	4	5,63	22,50
	Kontrol	4	3,38	13,50
	Total	8		
E Zamanlı lemler	Deney	4	4,38	17,50
	Kontrol	4	4,63	18,50
	Total	8		
Dikkat	Deney	4	4,63	18,50
	Kontrol	4	4,38	17,50
	Total	8		

Ardıl İlemler	Deney	4	4,00	16,00
	Kontrol	4	5,00	20,00
	Total	8		
Toplam	Deney	4	5,00	20,00
	Kontrol	4	4,00	16,00
	Total	8		

	Planlama	E Zamanlı İlemler	Dikkat	Ardıl İlemler	Toplam
Mann-Whitney U	3,500	7,500	7,500	6,000	6,000
Wilcoxon W	13,500	17,500	17,500	16,000	16,000
Z	-1,340	-,146	-,145	-,577	-,581
Asymp. Sig. (2-tailed)	,180	,884	,885	,564	,561

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çocukların CAS alt test ve toplam puanlarından aldıkları ön-test sonuçları, deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

4.3. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubunu belirlemek amacı ile Özel Şişli Terakki Anaokulu 6 yaş grubuna devam eden tüm çocukların belirlenmesi için uzman rehber tarafından sırasıyla aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

- Sınıf öğretmeni görüşü
- Branş öğretmeni görüşü
- Aile görüşmeleri

- Psikolojik danışmanın gözlemleri
- Tarama testi(Matrix Analogies Test-Mat Short Form): 162 uygulanmıştır.

Jack A. Naglieri (1985) tarafından geliştirilmiş olan “Matrix Analogies Test – (MAT) -Short Form” 34 madde ve bir örnek uygulamadan oluşan bir ölçme aracıdır. Görsel verilere dayalı uyarıların birbirleri ile olan ilişkilerini yorumlama ve analiz etmeyi gerektiren performansa dayalı bir testtir. Bireysel uygulanabildiği gibi grup olarak da uygulanabilir. 5-17 yaş arası öğrencilerin performansa dayalı bilişsel işlemleriyle ilgili ön bilgi almak açısından uygulaması ve kullanımı pratik bir ölçme aracıdır. Bu araç ile çocukların öğrenme sonrası ortaya çıkan performansları değil öğrenme alt yapısını oluşturan doğal altyapılarını yalın olarak görülmesine olanak sağlamaktadır.

- CAS (Cognitive Assessment Sytem) : “Matrix Analogies Test- Mat Short Form” da %50’nin altında kalan tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) standardizasyon, geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmaları Ergin (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın uyguladığı CAS alt ölçekleri ve CAS toplam puanı verileri göz önüne alınarak çalışma grubu belirlenmiştir. Özel öğrenme ve dikkat eksikliği olduğu düşünülen deney grubuna Mart 2010-Mayıs 2010 tarihlerini kapsayan yaklaşık üç aylık bir müzik eğitimi verilmiştir. Müzik eğitimi programı araştırmacı tarafından hazırlanarak haftada bir gün uygulamak üzere tasarlanmıştır. Bu süre zarfındaki müzik eğitim programı sona erdikten sonra Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), çalışma grubundaki bütün çocuklara son-test uygulanmıştır.

4.3.1. Projenin Aşamaları

- ❖ Öğrencinin belirlenmesi (CAS ön-test ve son-test olarak uygulandı).
- ❖ Okul yönetimi tarafından veliye onay mektubu gönderildi.
- ❖ Psikolojik danışmanın ve araştırmacının aile ile görüşmesi (ihtiyaç halinde bu görüşme sınıf öğretmeniyle birlikte yapıldı.)
- ❖ Uygulamalar haftada 1 ders saati müzik öğretmeni (araştırmacı) tarafından yürütüldü.

4.3.2. Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasına Yönelik Uygulanan Müzik Eğitimi Programı

Bilişsel müdahale programı oluşturmayı hedefleyen ve 12 oturum olarak verilen müzik eğitimi programının içeriğinde ana amaç yaş gruplarında olumsuz farklılıklar yaşayan deney grubunu CAS sisteminin, dört bilişsel işlev becerilerini (Dikkat, Planlama, Eş zamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemler) ve öğrenme performanslarını artırmaktır.

Araştırmada müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturarak; planlama, eş zamanlı, dikkat ve ardıl işlevler olmak üzere dört alanda çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Okul öncesi 6 yaş grubu için hazırlanan bir müzik eğitimi programı ile bilişsel işlevlerin geliştirilebilir olduğu varsayılarak Planlama, Dikkat, Eş zamanlı, ve Ardıl işlevlerinde artış görüleceği hipotezi öne sürülmüştür.

Planlanan müzik eğitiminin ana eksenini ritim çalışmaları, dil gelişimini destekleyici şarkılı oyunlar ve yaratıcılığa dayalı ritmik hareket oluşturmaktadır.

6 yaş grubu gelişim özellikleri dikkate alındığında yaş düzeyine uygun olan vurmali çalgıların ritmik öğeleri canlandırdığı ve ritmin ruh sağlığını beslediği bilimsel bir gerçeklik olarak varsayılmaktadır. Sadece bu özellikleriyle bile vurmali çalgıların psikolojik dengeyi sağlamaya ne denli yardımcı olacağı anlaşılabilecektir. İnsan bedeni doğası gereği bir ahenk içinde hareket etmektedir. Bu ahenk başlı başına bir ritim kurgusudur. Örneğin kan basıncımızın sabit oluşu, dolaşım sistemimizin devamlı aynı hızla hareket etme eğilimi organlarımızın senkronize faaliyetleri nörolojik sistemimizdeki ritim vs. işte bu ritim ve senkronizasyon yaşamsal faaliyetlerimizin sürdürülebilmesi için gereklidir. Fiziksel ritim faaliyetlerimiz nörolojik faaliyetlerimizi ve böylece onlarda psikolojik dengemizi korumaktadır.

Vurmali çalgılarla yapılan müzik eğitiminin hiperaktivite tedavisinde, şizofreni tedavisinde, manik ve obsesive davranışların tedavisinde, sinir patlamaları ve panik atak tedavisinde, otizm ve spastizm tedavisinde, fizik tedavi ünitelerinde standart

tedaviye yardımcı olarak ve daha pek çok psikolojik ve nörolojik rahatsızlığın tedavisinde kullanılması ve pek çok ilk ve orta dereceli Avrupa okulunda gelişim dersleri adı altında Orff tekniği kullanılarak drama ve ritim dersleri zorunlu tutulmaktadır (Han, 2001).

Müzik, devinimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak, insanı tüm antropolojik boyutları ile içine alır. Müziğin sadece dinleyicisi olmayıp, müziğin içinde yaparak-yaşayarak yer alan çocuk, kendi gelişim özelliklerine uygun düşen oyunlar içinde farkında olmadan öğrenir (S.Bilen v.d. 2009) .

Bu eğitimin ana amaçları arasında çocukların grupla beraber uyum içinde hareket etmelerini sağlamak ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal veya davranış problemlerini gidermek, en aza indirmek, özgüven gelişimini sağlamak, dikkat, bellekte tutma, hatırlama ve benzeri öğrenme süreçlerindeki eksiklerinin giderilmesini sağlamak yer alır.

12 oturumdan oluşan müzik eğitimi programı, araştırmacı tarafından hazırlanırken ve uygulanırken Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçekleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Planlama ölçeği için: Çocuğun organizasyon ve stratejik düşünce becerilerini geliştirebilmesi, akıcı düşünebilmesi, çalışma sırasında fikir üretme sayısı ve fikir üretme hızının artması, özgün düşünmesi, fikir oluşturulması istendiğinde fikir üretebilmesi için yapılan destekleyici müzik aktiviteleri oluşturulmuştur.

Eşzamanlılık ölçeği için: Benzerlik çalışmaları, şekiller ve kelimeler arasında ilişki kurma, şarkılar arasında eş anlamlı- zıt anlamlı kelimeleri bulabilme gibi işitsel duyum çalışmaları yapılmıştır.

Dikkat ölçeği için : Görsel Dikkat (Çalınan bir müziğin kendi doğaçlaması da olabilir, benzer şekli oluşturabilme grafik notasyon oluşturma yeniden yorumlama), İşitsel Dikkat (söylenen bir tekerlemde veya şarkıda geçen kahraman ya da nesnelerin özelliklerini hatırlayarak çizebilme) gibi aktiviteler uygulanmıştır.

Ardıl Bilişsel ölçeği için: Görsel Bilişsel (Örüntü gerektiren şekilleri tamamlama, notasyon ve öğrenilen müzik sembollerini eksik şekillerini tamamlayabilme ve işitsel bilişsel (Ritmik tekrar ve ses oyunları) verilen sesi taklit etme gibi işitsel becerileri geliştirmeyi destekleyici çalışmalar uygulanmıştır.

Hazırlıklarla ilgili süpervizyon eğitimi alınmış, birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynaklar kaynakça bölümünde belirtilmiştir. Uygulanan müzik eğitimi programı 12 oturumda tamamlanmıştır. Programda yer alan oturumlar aşağıdaki plana göre uygulanmıştır.

1.Oturum:

Etkinlikler: Tanışma (S. Bilen, B.Özevin, E.U.Canakay; 2009:29)

Amacı: Sözel dil gelişimini destekleme, başkalarıyla ilişki kurabilme, arkadaşlarını tanıyabilme, arkadaşlarının ismini hatırlayabilme ve gözlem becerilerini geliştirebilme. Şarkıya uygun hareketler yapma. Verilen ritmik eşliği bedenine vurarak seslendirme. Öğretmenin işaretine anında tepki verme. Kendi adının ritmik yapısını bulma ve buna uygun ritmik eşlik oluşturma. Grup çalışması içinde ritmik akışı bozmadan grup üyelerinin adlarından oluşan ritmik bir cümle oluşturma.

Süre: 40 dk

Malzemeler: Tanışma şarkısı, el davulu.

Süreç: Ayakta daire şeklinde elele tutuşarak saat yönünün tersine doğru ritmik olarak yürünürken öğretmen Tanışma Şarkısını söyler.

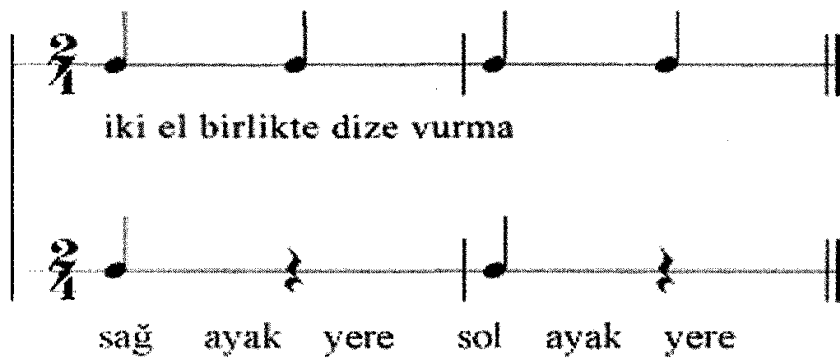
Şarkının ikinci söylenişinde öğretmen şu hareketleri yapar:



Şekil 4.1: Tanışma Şarkısı Notası

Nakarat bölümünde elde tutuşarak ritmik olarak dairede yürünür. Nakarattan sonra çocuklar şarkının sözlerini yukarıdaki hareketlerle söylerler. Şarkı bu şekilde tekrar edilir.

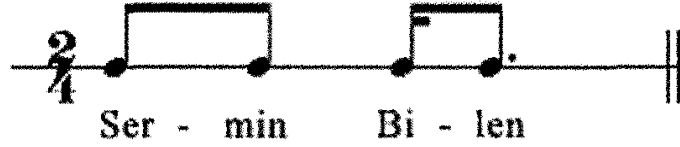
Aşağıdaki ritmik eşlikler teker teker şarkı söylenirken çalışılır.



Şekil 4.2: Grup eşlik

Daire ayrılır, eşler oluşturulur. Eşler birbirine karşılıklı bakarak şarkıyı ritmik eşliklerle söylerler.

Öğretmen, kendi ad ve soyadını bedenine vurarak söyler, sınıf tekrar eder.



Şekil 4.3:İsmin Ritmik Notasyonu-1

Gruptaki her çocuk kendi adını bedenine vurarak ritmik olarak nasıl ifade edeceğini düşünür. Dört kişinin adlarına bulduğu ritmik hareket ve konuşma arka arkaya getirilip grup çalışması tamamlanmış olur.



Şekil 4.4:İsmin Ritmik Notasyonu-2

2.Oturum:

Etkinlikler: Sesleri izle (Ludowise, 1985; Eden,1999)

Amaç: İşitsel farkındalık geliştirme. Sesleri ayırt edebilme. İşitsel uyarıyı kavrama ve tanıma.

Süre: 40 dk

Malzemeler: Agogo, marakas, tebeşirle yere çizilmiş daireler, Hula hoop'lar

Süreç: Çocuklar uygun biçimde oturtulur. Çıkardığımız sesleri dinlemeleri istenir. Vücuttan çıkacak bir ses (el çırpması, elleri ovuşturma vb) veya bir müzik aleti (davul, zil, marakas vb.) olabilir.

Yerlere belli aralıklarla tebeşirle daire şekilleri çizilir. Çocuklardan biri çaldığı agogoyla arkadaşını bu dairelerin üzerinden atlatarak sesi takip etmesi istenir.

Hula hoop çemberleri yere konulur, çocuklar bu çemberin etrafında davul ritminde yürürler, öğretmen davula güçlü vurduğunda çocuklar ellerini çemberin içine koyar ve bu yönerge değişebilir (ayaklar, eller ayaklar beraber, tüm beden vb.).

Çocuklardan birinin gözleri bağlanır, mekanın içinde el çırparak yürünür ve çocuktan sesi takip etmesi istenir. Çocuktan sesin hangi yönden geldiğini bulması istenir.

Çocuktan verilen sesin özelliğini söylemesi istenir. (ince, kalın, yavaş, benzerlik ve farklılıklar vb.)

3.Oturum:

Etkinlikler: Ritmik hareket

Amaç: Bedenin tek tek ve bölümlerinin ve bu bölümlerin nasıl hareket ettiğinin farkındalığını geliştirme. Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme.

Süre:40 dk

Malzemeler: Davul, Ulrike Meyerholz'un "Kıpır kıpır ayaklar" adlı CD'si, renkli tül eşarplar

Süreç: Çocuklara tempolu bir müzik dinletilir ve istedikleri gibi dans edebilmeleri yönergesi verilir. Müziği durdurulduğunda ise harekete başladıkları ilk noktaya dönmeleri istenir.

Çocuklardan oturarak, ayakta, sırtüstü veya yüzüstü uzanarak bedenlerinin çeşitli kısımlarını hareket ettirmeleri istenir.

Çocuklar sırt üstü yere yatarlar lider eline bir tef ve flüt alır. Çocuklara kalından inceye doğru bir melodi çalınır ve verilen yönergeyle vücutlarının istenen bölümünü yukarı kaldırmaları istenir, tefe vurulduğunda ise bu bölümün yer çekiminin ağırlığıyla düşeceği anlatılır. Öğretmen "bacak" dediğinde flütü çaldığında çocuklar bacaklarını melodi bitene kadar kaldırırılar bu hareketler önce tek bir vücut

bölümüyle sonra birden fazla bölümle tekrar edilir. (Kol ve bacak, sağ kol ve sol bacak gibi)

Davulla ritimler çalınır ve çocuktan vuruş sayısına göre adım almaları istenir. Yavaş ritimlerde ağır tempoda hızlı ritimlerde koşar adımda yürümeleri istenir.

Çocuklarla yerde oturulur müziğe göre bedenlerinin farklı kısımlarını hareket ettirmeleri istenir. Daha sonra ayağa kalkmaları ve ayakta sallanıp bükülmeleri yönergesi verilir.

Ulrike Meyerholz'un "Kıpır kıpır ayaklar" adlı çocuklar için hazırladığı albümden ilkbahar ağaçları adlı müzik dinletilir. Burada kış mevsiminde doğanın uyuyuşu ve baharla beraber uyanışı, ağaçların dallarını sallayarak diğer canlılarla beraber dans edişi dramatizasyonu yapılır. Müziğin farklı mevsimlere göre değişmesinden yola çıkarak çocuğun bu farkı algılaması sağlanır. Grubun daha iyi adapte olabilmesi için çocukların ellerine renkli tülde eşarplar verilir.

4.Oturum:

Etkinlikler: Hayvan sesleri

Amaç: Belirli bir nesne varlık ya da olayı tanımlayabilme, bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme, nesne varlık ya da olaya ait belli başlı özellikleri söyleme, gözlem ve taklit becerilerini geliştirme, işitsel uyarı kavrama ve tanıma.

Süre: 40 dk

Malzemeler: C. Seans'ın "Hayvanlar Karnavalı" adlı eserinden çeşitli bölümler

Süreç: Çocuklara istedikleri bir hayvanın hareketleri yapmaları istenir. Daha sonra o hayvanın özelliğine uygun olarak sınıfta hareket ederek seslerini taklit etmeleri istenir.

Çocuklar istedikleri hayvanların hareketlerini ritim eşliğinde yaparlar, hayvanın ismini heceleyerek ritim vuruşu yaparlar.

Çocuklar çember şeklinde otururlar ve C. Seans'ın “Hayvanlar Karnavalı” adlı eserinden çeşitli bölümleri dinletilerek bestecinin hangi hayvanı orkestrayla tarif ettiği gruba sorulur. Alınan cevaplara göre doğru cevap geldiğinde hayvanın canlandırılması müzik eşliğinde ritmik olarak yapılır. Orkestrada hayvanı temsil eden enstrümanın hangisi olduğu gruba sorulur hazırlanan enstrümanların olduğu kartlar ortaya koyulur ve doğru enstrüman sesinin kartlara göre eşleştirmeleri istenir. (yan flüt, kontrabas, piyano, klarnet vb.)

5.Oturum:

Etkinlikler: Alfabetik Meyveler

Amaç: Sözel dil gelişimini destekleme, heceleri sayma ve eşlik etme becerisini geliştirme. Kavram becerisini geliştirme. Harfleri tanıma.

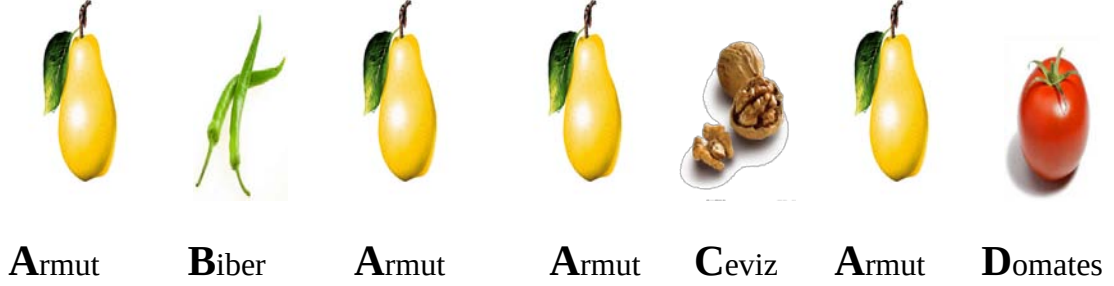
Süre: 40 dk

Malzemeler: A- Armut, B- Biber, C- Ceviz, D- Domates yazılı kartonlar

Süreç: Müzik öğretmeni alfabetik sıraya göre meyve-sebze resimlerinin yer aldığı kartları görünebilecek bir yere asar. Öğretmen A harfinde kendi adını ve soyadını bulduğu ritmik eşlikle birlikte iki kez söyleyeceğini belirtir. Diğer gruplara da sırayla birer meyve ismi verir. Grubun kendi meyvesinin ilk harfini gördüğünde grubunun çalışmasına başlayacağını belirtir.

Tüm çocuklar öğretmenin karşısında yan yana gelecek şekilde yerlerini alırlar.

Öğretmen ABAACAD yazılı kartonu herkesin görebileceği bir yere asar ya da çizer. Rondo formuna uygun olarak çalışma seslendirilir. Bu seslendirmede alkışla ya da enstrümanla destek verilebilir.



Şekil 4.5:ABAACAD Formuna Uygun Görsel

6.Oturum:

Etkinlikler: Tekerleme

Amaç: Sözel dil gelişimini destekleme.

Süre:40 dk

Malzemeler: Tekerleme

Süreç: Geleneksel bir malzeme olan herhangi bir tekerleme çalışmada kullanılmak üzere geliştirilir. Farklı ritmik, melodik veya hareketsel olanaklarla sunulabilecek çalışmalar yapılabilir. Çocuklar halka şeklinde durur. Öğretmen sayışmayı yapar, seçilen kişi sayışmayı tekrar yapar. Grup olarak sayışma birlikte söylenir, “DUM” kısımlarında eller vurulur. Grup olarak sayışma birlikte söylenir, “DUM” kısımlarında susulur. Tekrar sayışma yapılır, “DUM” kısmı kime denk gelirse o kişi ellerini vurur. Ritim aletleri karışık olarak dağıtılır, ana ritim dairede ilerlerken “DUM” vuruşu kime gelirse o susar. Sayışma 4 bölüme ayrılır; Her bölüm ayrı ritim aleti ile çalınır. Bölümler seçilen çocuk tarafından hareketler bulunarak canlandırılır.

PORTAKALI SOYDUM BAŞUCUMA KOYDUM

BEN BİR YALAN UYDURDUM

DUMA DUMA DUM KIRMIZI MUM

DEDEMİN SAKALI NA KONDURDUM

7.Oturum

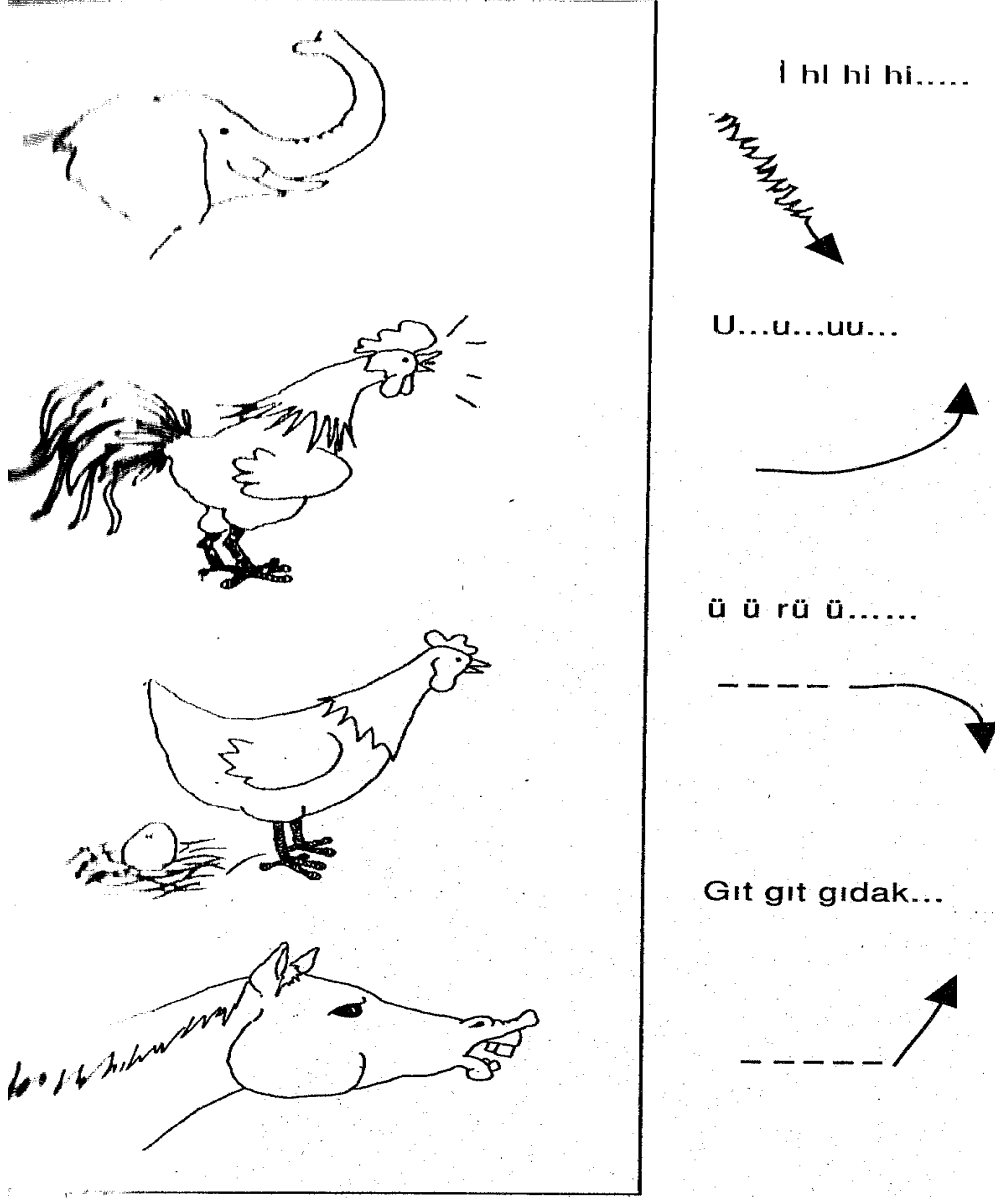
Etkinlikler: Ses çalışması

Amaç: Sözel dil gelişimini desteklemek

Süre:40 dk

Malzemeler:

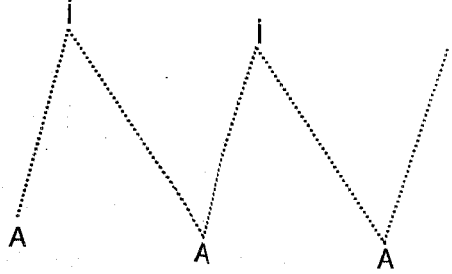
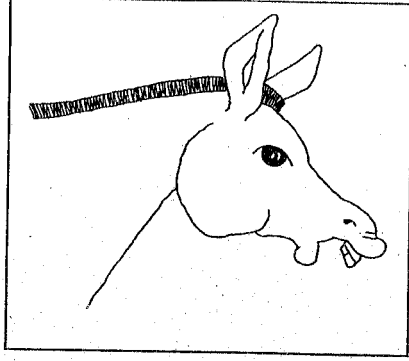
Süreç: Çocuklardan resimde görülen hayvanların seslerini çıkartmaları istenir.
Ayrıca resimdeki ses çizgileriyle ilgili hayvan eşleştirilir.



Şekil 4.6: Sesleri eşleştirme

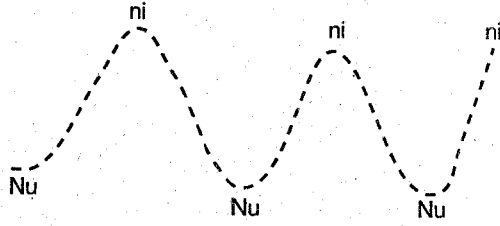
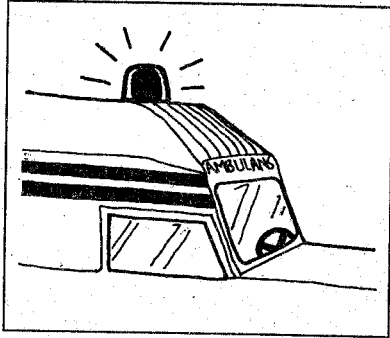
A ve İ noktalarını birleştirirken eşeğin sesi çizilir, çizerken sesi çıkartılır.

Anırma sesini elinizle havada gösterir misiniz? Yönergesi verilir.



Şekil 4.7:A ve İ noktalarını birleştirme

“Ambulans sesini çizelim, çizerken sesini çıkaralım.” Yönergesi verilir.



Şekil 4.5:Nu ve Ni noktalarını birleştirme

“Ambulans sesini elinizle havada gösterir misiniz?” Yönergesi verilir.

8.Oturum:

Etkinlikler: Bingo şarkısı

Amaç: Sözel dil gelişimini desteklemek, işitsel dikkat

Süre: 40 dk

Malzemeler: Bingo şarkısı

Süreç: Yabancı dil eğitiminin İngilizce yapıldığı ve çocuklar tarafından sevilen Bingo adlı İngilizce şarkının sözlerini ve ritmini piyano eşliğine uygun olarak söyleyebilme becerisi çocuğa kazandırılır. Bingo adlı 5 nakarattan oluşan bu şarkının her bölümünün tekrarında bir harf söylenmeyerek yerine alkış vurulur. 5. tekrara gelindiğinde Bingo demek yerine tamamı alkışla ritim tutularak seslendirilir.

BİNGO

There was a farm-er who had a dog, and Bin - go was his name - o.

B - I - N - G - O! B - I - N - G - O!

B - I - N - G - O! And Bin - go was his name - o! There

was a farm-er who had a dog and Bin - go was his name - o.

(Clap) - I - N - G - O! (Clap) - I - N - G - O!

(Clap) - I - N - G - O! And Bin - go was his name - o! There

The image displays the musical notation for the song 'Bingo'. It consists of six staves of music, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The chords are indicated above the notes: G, C, G, D7, G, Am, D7, G, C, Am, D7, G. The lyrics are written below the notes, and the rhythm is indicated by the placement of the notes and the use of 'x' marks for claps. The lyrics are: 'was a farm-er who had a dog and Bin - go was his name - o. (Clap) - (Clap) - N - G - O! (Clap) - (Clap) - N - G - O! (Clap) - (Clap) - N - G - O! And Bin - go was his name - o! There was a farm-er who had a dog and Bin - go was his name - o! (Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O! (Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O! (Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O! And Bin - go was his name - o! There'.

G C G D7 G
was a farm-er who had a dog and Bin - go was his name - o.

Am D7 G
(Clap) - (Clap) - N - G - O! (Clap) - (Clap) - N - G - O!

C Am D7 G
(Clap) - (Clap) - N - G - O! And Bin - go was his name - o! There

G C G D7 G
was a farm-er who had a dog and Bin - go was his name - o!

Am D7 G
(Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O! (Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O!

C Am D7 G
(Clap) - (Clap) - (Clap) - G - O! And Bin - go was his name - o! There

Şekil 4.9: Bingo şarkısı notası

9.Oturum:

Etkinlikler: Ses Gezisi

Amaç: İşitsel algı ve imajinasyonu artırma, söylenilen sesi tanıyabilme.

Süre: 40 dk

Malzemeler: Çeşitli nesne ve canlının efektlerinin olduğu hazır kayıtlar, ses kaydedici.

Süreç: Çocuklar rahat bir şekilde yatarak ya da oturarak gözlerini kapatırlar. Dinlendirici bir müzik eşliğinde bu canlı bir performansta olabilir temiz bir doğanın, çiçek, çimen kokuları, pırıl pırıl bir deniz, masmavi bir gökyüzünün betimlendiği bir yolculukla rahatlatılırlar. Eğitimci bu görüntüleri müzik eşliğinde betimleyerek, örneğin, “masmavi bir denizin kıyısındasınız, ılık kumlara uzanmış güneşin ışıklarını ve sıcaklığını bedeninizde hissediyorsunuz” gibi yönlendirmelerle çocukların imgelem gücünü harekete geçirir.

Bu çalışma yönlendirme olmadan fikir alarak da gerçekleştirilebilir. Çünkü farklı uyaranlara sahip tınılar her çocukta ayrı bir düşünce yaratacaktır.

Bu etkinlikten sonra bu ses kime ve neye ait gibi belli durumlarla ilgili neden ve sonuç ilişkisi kurabilmeye yönelik bir çalışma uygulanır. Etkinlik öncesi, çocuklarla birlikte çevrede duyulan seslerin çeşitliliği, ses kaynakları, seslerin benzerlik ve farklılıkları ve insan yaşamı için seslerin önemi vb. benzeri konularda sohbet ederek bilgi ve deneyimler paylaşılır.

Bir teyp alınarak okul içinde ve dışında gezi düzenlenir, araba kornası, yaprak hışırtısı, musluktan akan su sesi, ayak sesi vb. gezi sırasında duyulan değişik ve ilginç sesler teybe kaydedilir.

Çocuklarla birlikte yere ya da masaya daire şeklinde oturulur. “Ses gezisi” sırasında teybe kaydedilen her ses tek tek dinlenir. Çocukların duydukları sesin kaynağını tahmin etmelerine ve bu sesi nerelerde ya da ne zaman duyduklarını tahmin etmelerine yardımcı olunur her çocuğun kendi düşüncesini ifade etmesine, bilgi ve deneyimini arkadaşları ile paylaşmasına fırsat verilir.

10.Oturum:

Etkinlikler: Ellerim Başımda,

Arkadaşının silüetini yere çıkarma (Morgül, 1995:84)

Amaç: İşitsel algı ve imajinasyonu artırma, söylenilen sesi tanıyabilme.

Süre: 40 dk

Malzemeler: Ellerim başımda şarkısı, ritim çalgıları.

Süreç: Şarkının son bölümünde ellerin susup bekletilmesi önemlidir. Bu şarkı ile sus kavramı oluşturulmaktadır.

Şarkı boyunca ellere görev verilir ve istenen yere eller konur. Çalışma önce tüm grupla yapılır, sonra iki çocuk yüz yüze bakarak yapılır. İki çocuk birbirinden cesaret alarak hareketlerinde beraberlik sağlamaya çalışacaktır. Şarkı ayakta veya oturarak söylenebilir, seçim çocuklara bırakılmalıdır. Diz çökerek de söylenebilir.

Çocukların bileklerine oyuncak ziller, halhal, çan vb takılır. Ellerin hareketleriyle ziller ses verir, el çırpma yerlerinde ritmik ses susma ortamını yaratır. İki çocukla şarkının tekrarı yapıldığında ise bir eşlik grubu oluşturulur ve ellerine ritim kutusu, tef, tokmak, ritim sopası vb. verilerek eşlik etmeleri istenir. Eşlik grubunun susma yerinde ellerindeki aleti durdurmaları istenir.

İki çocukla şarkının tekrarı yapıldığında ise bir eşlik grubu oluşturulur ve ellerine ritim kutusu, tef, tokmak, ritim sopası vb. verilerek eşlik etmeleri istenir. Eşlik grubunun susma yerinde ellerindeki aleti durdurmaları istenir.

Arkadaşının silüetini yere çıkarma etkinliği için bir çocuk yerdeki büyükçe bir kağıdın üstüne uzanır, diğeri onun etrafından dolanarak, ince bir sicim (paket bağı olabilir) ile arkadaşının dış hatlarını yere çizer. Bu çizim renkli tebeşirle de olur. Yere uzanan çocuk kalkar, yerdeki resmini dilediği gibi boyar: giysi, el, yüz, ayak vs. Şarkı söylenirken eller bu resmin üzerine konur. “Ellerim neremde?” diye farklı yerlere de ellerini koyarak şarkıyı buna göre arkadaşlarını değiştirerek söylemesini isteyebilir. Çocuğun bağımsız tavır geliştirmesine fırsat verilir. Örneğin:

Ellerim yüzümde, yüzümün üstünde.

Ellerim burnumda, burnumun üstünde.

Ellerim boynumda, boynumun üstünde, vb.

Bu aktivite, çocuğa arkadaşlarından ve öğretmeninden bağımsız olarak bireysel düşünebilme fırsatı verir, vücudunu tanımasını sağlar, bu konudaki bilgisini pekiştirir.

Etkinliğin devamında ezginin nerede incelendiğini bulmaları istenir. “Kaldırınca yukarı” derken sesin incelmış mi kalınlaşmış mı olduğu sorulur. Aynı incelikte söylenen başka sözünün olup olmadığı araştırılır. “Bir, iki, üç, dört” derken aynı incelikte söylendiği çocuğa ipuçları verilerek buldurulur.

ELLERİM BAŞIMDA

M . Morgül



Şekil 4.10: Ellerim Başımda şarkısı notası

11.Oturum:

Etkinlikler: Tavşan öyküsü

Amaç: Yarım kalan öyküyü tamamlama. Öykünün akışına uygun düşecek çalgıları belirleme. Öykü akışı içinde yeri geldiğinde belirlenen çalgılarla öyküyü seslendirme. Şarkıyı iki ritim eşliği ile söyleme.

Süre: 40 dk

Malzemeler: Tavşan öyküsünü simgeleyen resimler, melodik ve ritmik Orff çalgıları

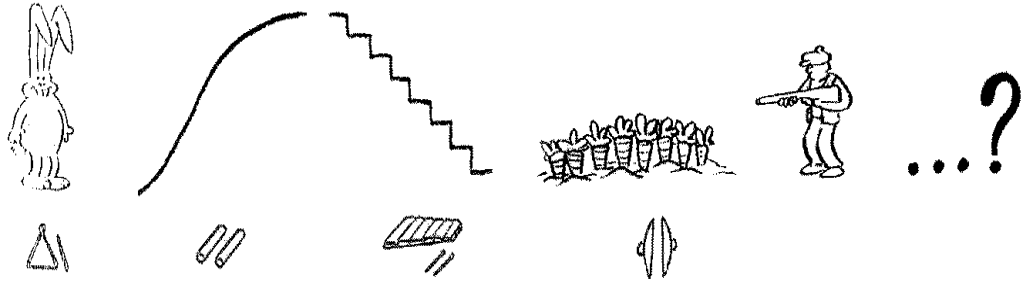
Süreç: Küçük resimlerle simgelendirilmiş olan bir tavşan öyküsü anlatılır. Simgelerin yer aldığı karton çocukların görebileceği bir yere asılır.

Öykü. Minik tavşan Yumak ve arkadaşı Kartopu, güneşli güzel bir günde küçük bir gezintiye çıkmışlar. Yumak arkadaşına “karşıdaki tepenin arkasında kocaman bir havuç tarlası varmış. Haydi oraya gidelim” demiş. Ama Kartopu “ben o yokuşu çıkamam, hem orası çok uzak. Ben gelemem” diye cevap vermiş. Yumak bu cevaba aldırış etmeden Kartopu’ndan ayrılıp yola koyulmuş. Önündeki büyük tepeyi hızla çıkmış. Bir de ne görsün? Havuç tarlasının yanında kocaman bir de lahana tarlası. Hemen tepeden aşağı doğru inmeye karar vermiş. Hızlı adımlarla aşağı inmek istemiş ama başaramamış. Dört yavaş adım atmış, yorulduğunu hissedince “vıııjjjt” diye aşağı kaymış. Bir anda tarlanın içinde bulmuş kendini. Sevinçle bir lahanadan bir havuçtan yemeye başlamış. Tam o sırada “bumm” diye bir patlama sesi duymuş. Bir de bakmış ki, tarlanın sahibi elinde tüfekte koşa koşa geliyor. Minik tavşan Yumak, hızlı hızlı kaçarken bir hendek görmüş ve hemen içine girip saklanmış.

Öğretmen, öykünün devamında neler olabileceğini çocuklarla tartışır. Grupça yarım kalan öykü tamamlanır.

Öğretmen, öyküyü anlatan simgelerin yer aldığı kartona öykünün devamının simgelerini yerleştirir. Bu simgelere bakarak tavşanın hareketlerinin hangi çalgılarla

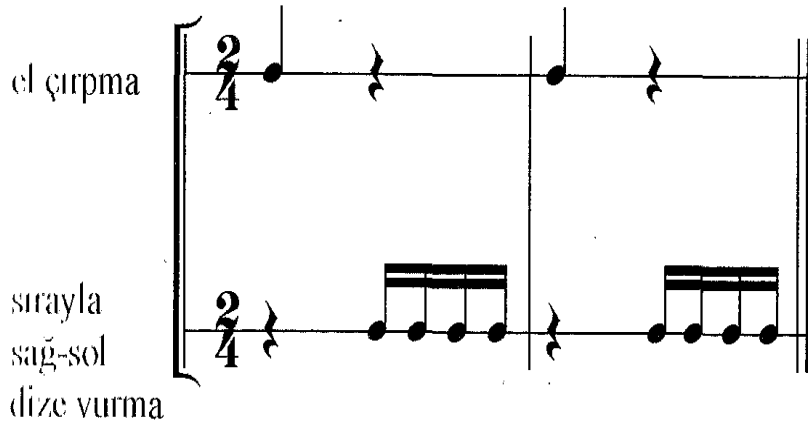
seslendirilebileceği tartışılır. Belirlenen çalgıların küçük resimleri simgeleştirilmiş öykünün uygun yerlerine yerleştirilir.



Şekil 4.5: Tavşan Öyküsünün Resimsel Gösterilişi

Öğretmenin işaretiyle öyküdeki sıralamaya göre bu çalgılarla seslendirme başlar. Bu sırada öğrencilerden biri öyküyü anlatır.

Öğretmen Tavşan kaç şarkısını mırıldanmaya başlar. Grubun katılımıyla şarkı seslendirilir. Şarkı iki ritmik eşlikle seslendirilir.



Şekil 4.12: Grup Eşlik

12.Oturum:

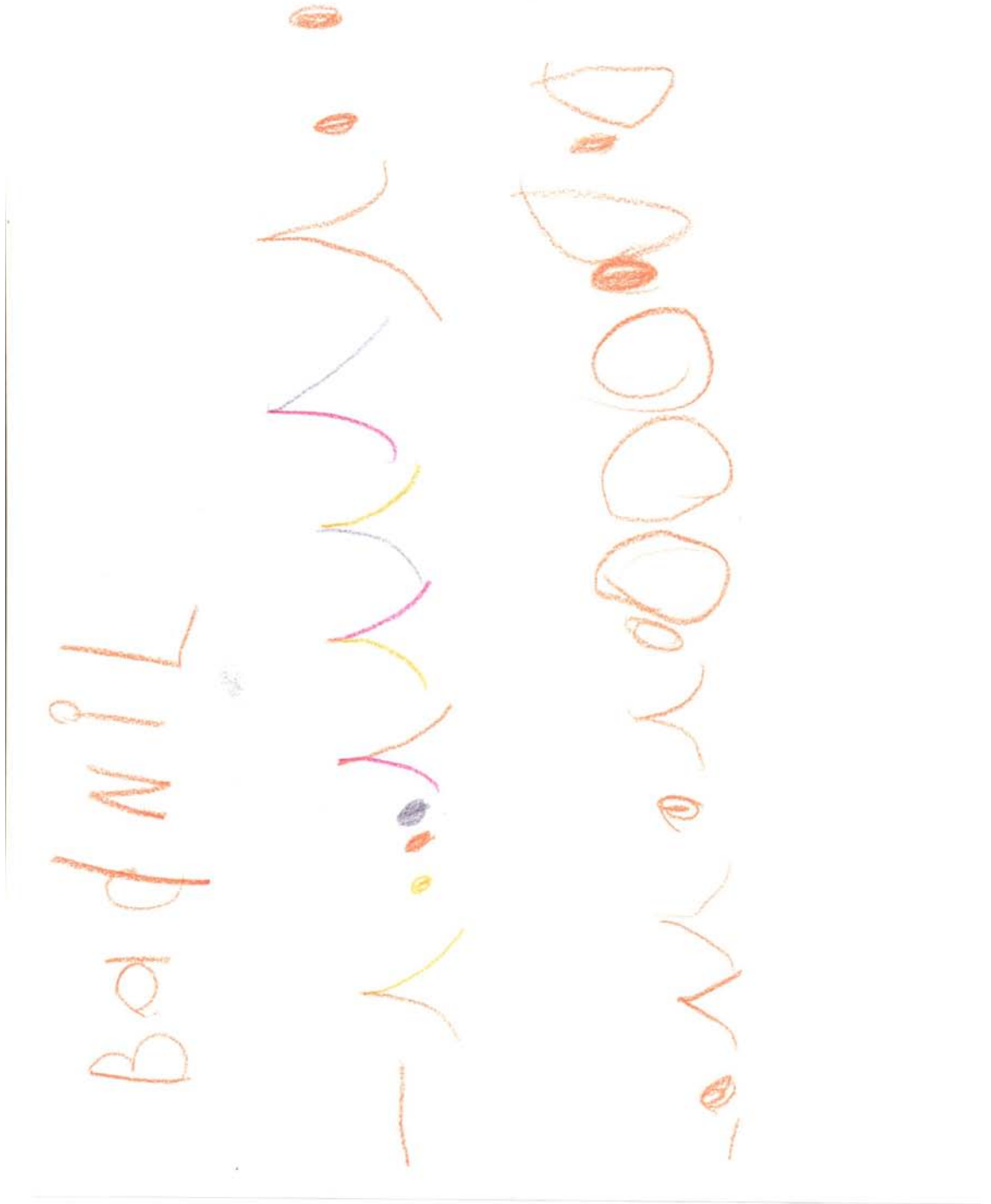
Etkinlikler: Grafik notasyon

Amaç: Kendi yarattığı notasyona uygun düşen müzik aletini seçebilme ve kendi kompozisyonunu oluşturma.

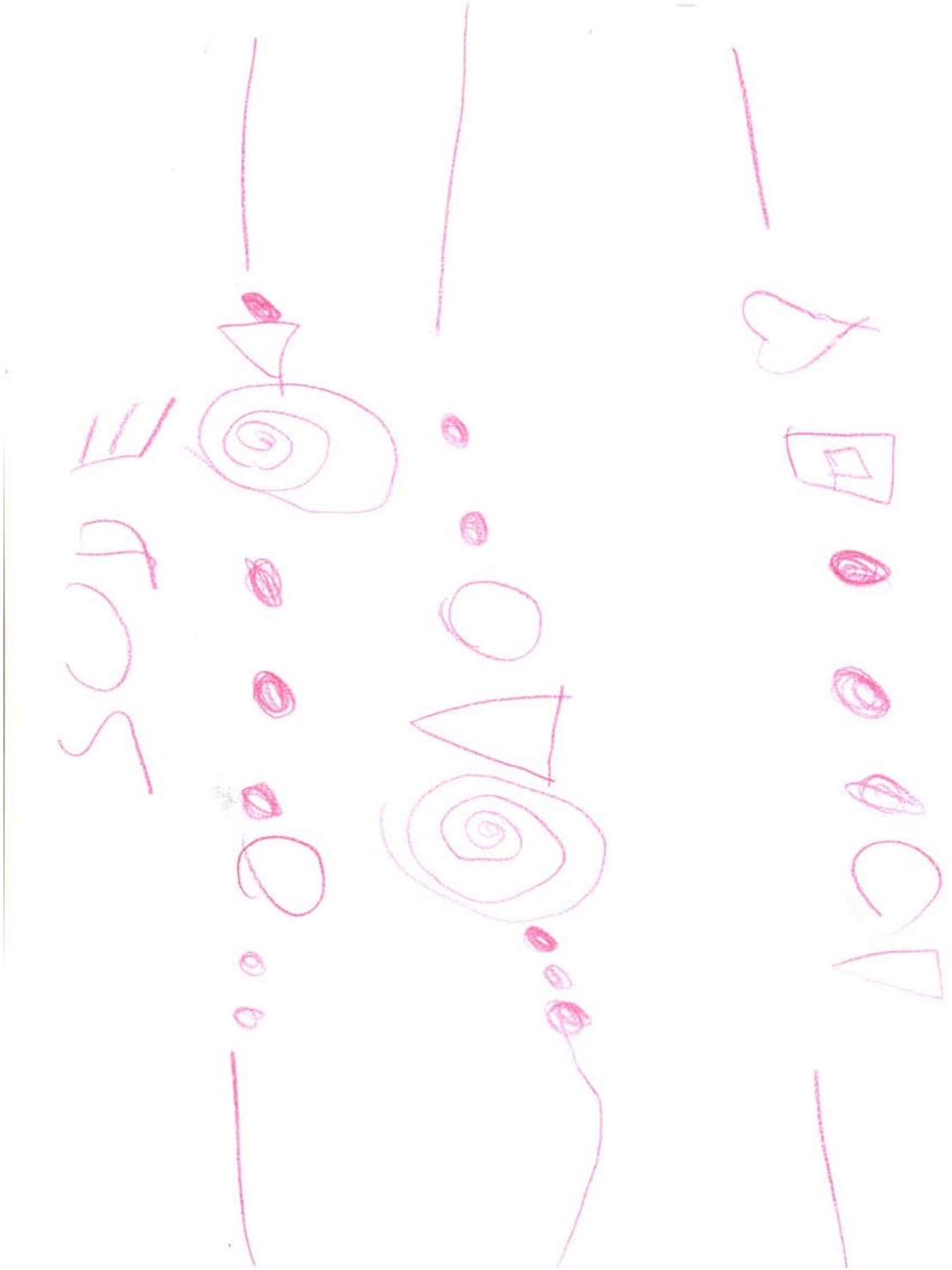
Süre: 40 dk

Malzemeler: Renkli kalemler, kağıt ve orff çalgıları.

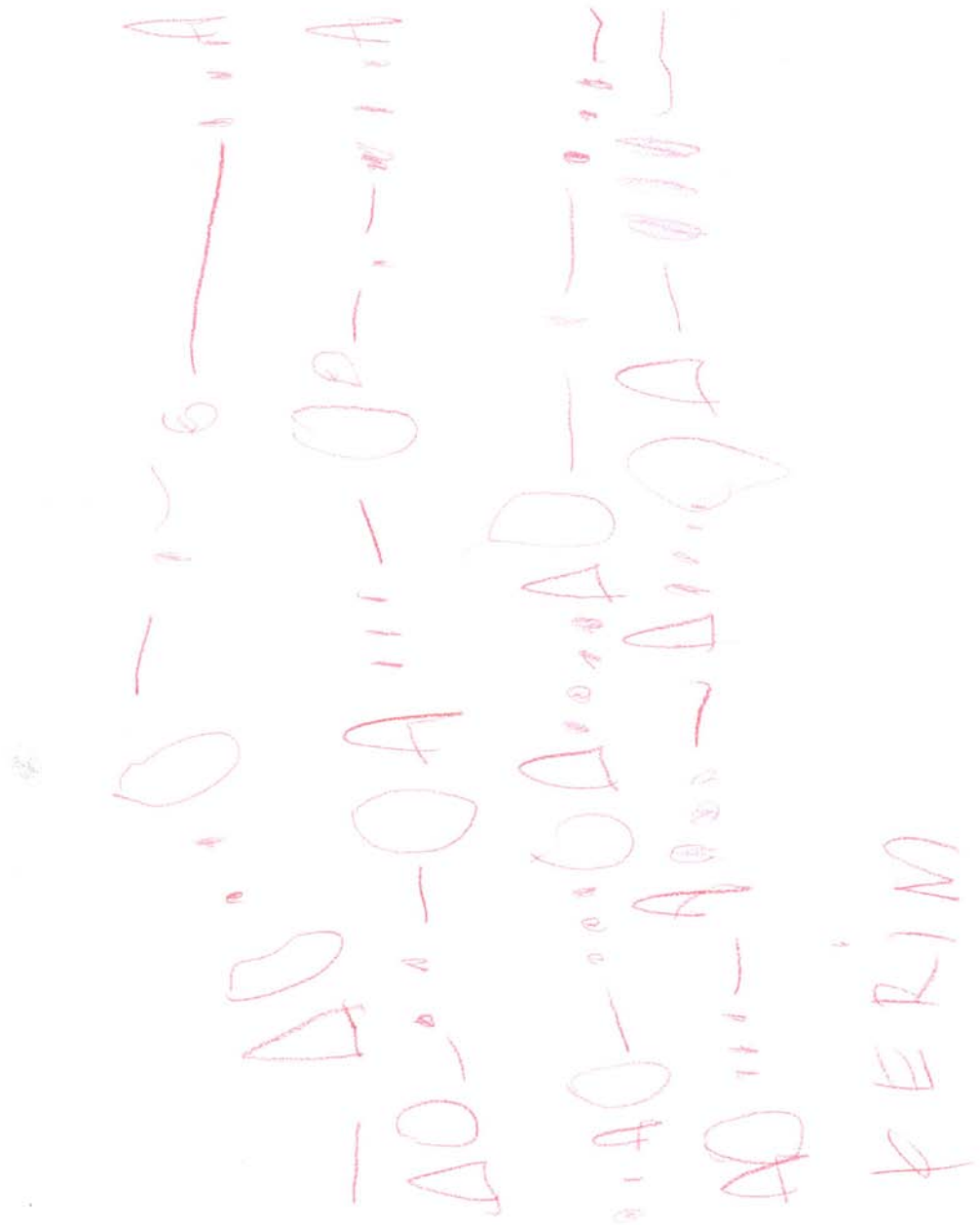
Süreç: Etkinlik öncesinde grup sayısına uygun farklı ritim ve efekt aletleri sınıfa tanıtılır. Uzayan sesler çıkaranlar, kısa süreli ses çıkaranlar gibi farklı çalgı grupları gösterilir. Buna uygun olarak kağıda serbest şekiller çizmeleri ve bu çizdikleri grafiklere uygun enstrümanlarla kendi oluşturdıkları notasyonu çalmaları istenir.



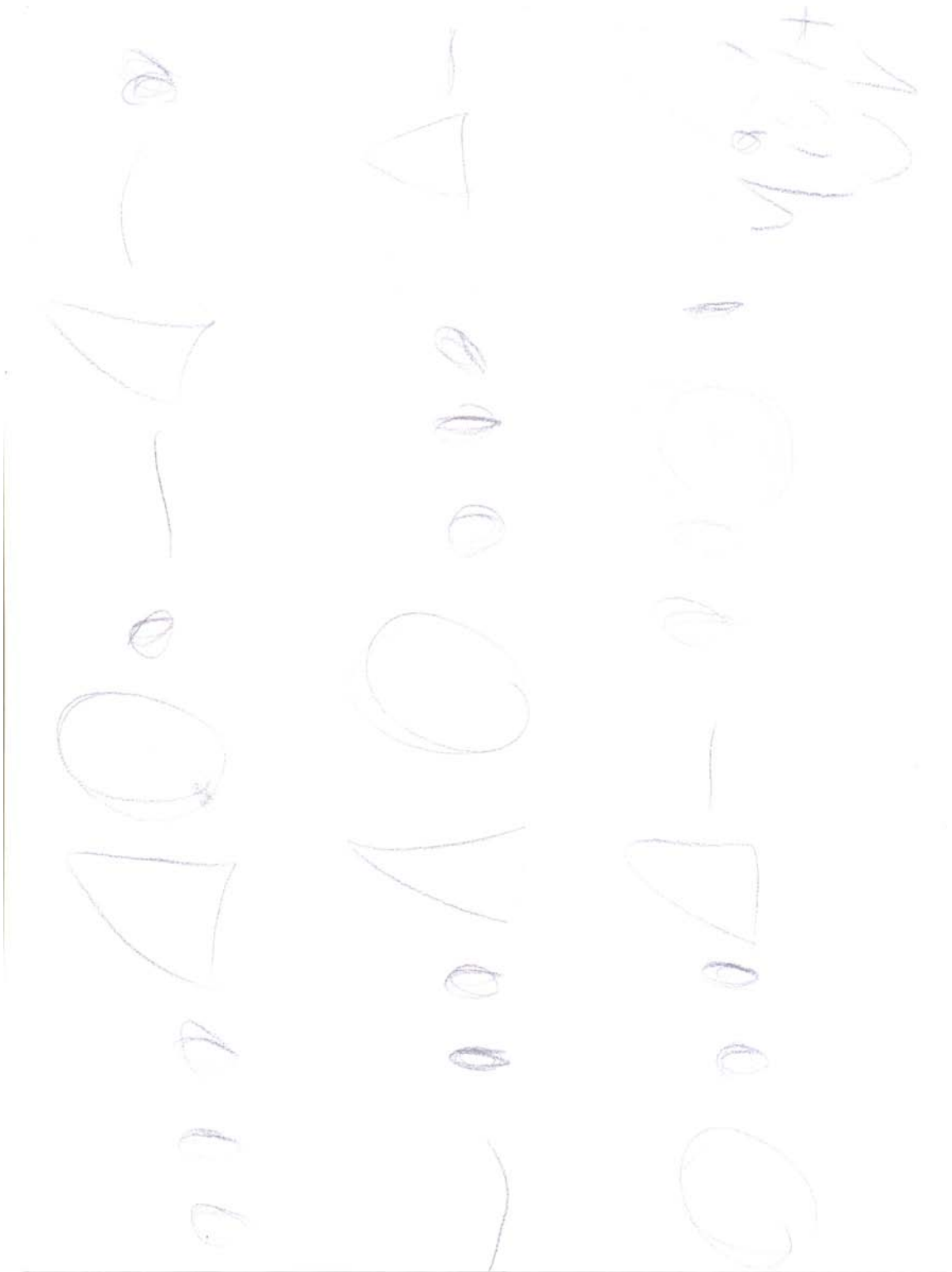
Şekil 4.13: Öğrenci tarafından çizilen ve çelik üçgen ile çalınan grafik notasyon



Şekil 4.14: Öğrenci tarafından çizilen ve marakas ile çalınan grafik notasyon



Şekil 4.15: Öğrenci tarafından çizilen ve davul ile çalınan grafik notasyon



Şekil 4.16: Öğrenci tarafından çizilen ve tef ile çalınan grafik notasyon

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada uygulanan ölçeklerden istatistiksel analizler sonucunda elde edilen sayısal veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır. Bilişsel müdahale programı olarak deney grubuna uygulanan müzik eğitiminin etkili olup olmadığına ilişkin ön-test, son-test bulgularına ve herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubunun ön-test ve son-test bulgularına yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklılığını görmek adına da son-test bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmada müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturarak; planlama, eş zamanlı, dikkat ve ardıl işlevler olmak üzere dört alanda çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Böylece araştırmanın hipotezini oluşturan denenceler sınanmıştır. Araştırmanın hipotezi sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Kontrol grubu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Deney grubunun CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunun CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Deneme modeli olan bu çalışmada deney öncesi ve sonrası değerlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon Testi ve bağımsız iki grubun verilerin analizini değerlendirmede ise Mann Whitney-U Testi ve kullanılmıştır. Sonuçlar SPSS, Sosyal Bilimler istatistik programı ile değerlendirilmiştir

5.1. Bilişsel değerlendirme Sistemi(CAS)’ne göre, Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasında Müzik Eğitiminden Yararlanmaya Yönelik Ön-test-Son-test Bulguları

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlevler Puanları ile CAS toplam puanları sıra ile incelenmiştir.

Tablo 5.1: Deney Grubu Planlama – Eşzamanlılık Ön-test-Son-test CAS Sonuçları

		PLANLAMA								EŞZAMANLILIK							
Deney	Cinsiyet	Sayıları eşleştirme	Planlanmış Kodlar	Planlanmış bağlantılar	PK 2	PB 1	PB 2	PLANLAMA 1	PLANLAMA 2	Matrisler	Sözel-uzamsal ilişkiler	Şekil Hafızası	M2	S.U. İ.2	ŞH 2	EŞZAMANLILIK 1	EŞZAMANLILIK 2
1	K	11	11	12	11	11	10	108	104	10	5	9	12	7	11	87	100
2	E	14	12	10	12	12	13	113	115	12	7	13	13	10	14	104	114
3	E	9	12	9	10	11	12	100	106	9	6	8	13	13	13	85	118
4	K	13	10	6	9	9	8	98	92	11	13	13	14	14	14	114	124

Tablo 5.2: Deney Grubu Dikkat – Ardılık ve Toplam Ön-test, Son-test CAS Sonuçları

DİKKAT								ARDILLIK								TOPLAM	
İfadesel Dikkat	Sayı Bulma	Algısal Dikkat	İ.D 2	S.B 2	A.D 2	DİKKAT 1	DİKKAT 2	Kelime Serileri	Cümle Tekrarı	Konuşma Hızı	K.T 2	C.T 2	K.H 2	ARDILLIK 1	ARDILLIK 2	CAS T1	CAS T2
12	10	7	11	9	14	98	100	6	9	9	11	9	14	88	108	93	106
12	12	11	9	11	10	110	100	6	9	10	12	7	11	90	100	105	109
12	10	10	12	12	10	104	108	12	12	19	12	12	19	125	125	105	119
11	10	10	11	10	11	102	104	10	12	12	13	14	17	108	127	107	116

Tablo 5.3 : Kontrol Grubu Planlama – Eşzamanlılık Ön-test-Son-test CAS Sonuçları

		PLANLAMA								EŞZAMANLILIK							
Kontrol	Cinsiyet	Sayıları eşleştirme	Planlanmış Kodlar	Planlanmış bağlantılar	PK 2	PB 1	PB 2	PLANLAMA 1	PLANLAMA 2	Matris ler	Sözel-uzamsal ilişkiler	Şekil Hafızası	M2	S.U.İ.2	ŞH 2	EŞZAMANLILIK 1	EŞZAMANLILIK 2
1	E	9	8	11	14	11	13	96	117	10	9	9	15	13	15	96	127
2	E	12	10	8	13	10	9	100	104	13	7	9	15	9	12	98	112
3	E	12	10	8	8	8	8	100	87	14	7	9	14	12	11	100	114
4	E	8	9	11	11	12	14	98	115	10	9	13	12	7	10	104	98

Tablo 5.4: Kontrol Grubu Planlama – Eşzamanlılık Ön-test-Son-test CAS Sonuçları

DİKKAT								ARDILLIK								TOPLAM	
İfadesel Dikkat	Sayı Bulma	Algısal Dikkat	İ.D 2	S.B 2	A.D 2	DİKKAT 1	DİKKAT 2	Kelime Serileri	Cümle Tekrarı	Konuşma Hızı	K.T 2	C.T 2	K.H 2	ARDILLIK 1	ARDILLIK 2	CAS T1	CAS T2
13	13	12	11	11	10	117	104	9	9	18	8	10	14	112	104	106	116
8	9	10	11	9	9	94	98	15	12	11	14	14	11	115	117	103	110
12	12	11	10	9	10	110	98	12	7	12	13	9	12	102	108	104	103
11	8	5	13	11	10	88	108	13	9	8	11	9	12	100	104	96	107

5.1.1. Deney Grubu Ön-test, Son-test Bulguları

5.1.1.1. Deney Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçekleri Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Bu araştırma kapsamında deney grubunun CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler ölçekleri son-test puanları ile CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler ölçeklerine dayalı ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu ile ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Deney grubunun ön-test, son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 5.5: Deney Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçeklerine Dayalı Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	Planlama Son-test - Planlama ön-test	E Zamanlı •• lemler Son-test - E Zamanlı •• lemler Ön-test	Dikkat Son-test - Dikkat Ön-test	Ardıl lemler Son-test - Ardıl •• lemler Ön-test
Standart puan	-,184 ^a	-1,841 ^b	-,552 ^b	-1,604 ^b
E•it	,854	,066	,581	,109

a. Pozitif Sıralar.

b. Negatif Sıralar.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabloya bakıldığında, deney grubunu oluşturan çocukların CAS Planlama ölçeğinden aldıkları ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi'ne göre deney grubunun ön-test son-test sonuçları arasında sıralamaların ortalamaları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tüm boyutlar için anlamlılık seviyesi $\alpha=0,05$ ten büyüktür. Ancak istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmasa da “Eş zamanlılık” ve “Ardıl Bilişsel İşlemler” alt boyutuna ait ön-test son-test sonuçları arasında en büyük farklılık görülmektedir. ($p=0,066>0,05$)

Bu sonuçlara göre yapılan çalışmalar/uygulamalar çocukların CAS eş zamanlı ve ardıl bilişsel işlem düzeyinde son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı bir fark yaratmasa dahi puanlarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

5.1.1.2. Deney Grubu CAS Toplam Ön-test Son-test Sonuçları İçin Wilcoxon Sonuçları

Deney grubunun CAS toplam son-test puanları ile CAS toplam ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu ile ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Deney grubunun ön-test-son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 5.6: Deney Grubu CAS Toplam Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	Toplam Son-test - Toplam Ön-test
Standart puan = Z	-1,826 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,068

Deney grubunun ön-test, son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p=0,068>0,05$)

Bu sonuca göre yapılan çalışmalar/uygulamalar çocukların CAS ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar bakımından son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre fark yaratmamaktadır. Ancak deney grubunun ön-test son-test puanları arasında artış olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.2. Kontrol Grubu Ön-test, Son-test Bulguları

5.1.2.1. Kontrol Grubu CAS Planlama, Eş Zamanlı İşlemler, Dikkat ve Ardıl işlemler Ölçeklerine Dayalı Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Tablo 5.7: Deney Grubu Ön-test, Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	Planlama Son-test - Planlama Ön-test	E Zamanlı İşlemler Son-test - E Zamanlı İşlemler Ön-test	Dikkat Son-test - Dikkat Ön-test	Ardıl İşlemler Son-test - Ardıl İşlemler Ön-test
Z	-1,095	-1,473	,000	-,365
Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,141	1,000	,715

Tabloya göre kontrol grubunun ön-test son-test sonuçları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tüm boyutlar için anlamlılık seviyesi $\alpha=0,05$ ten büyüktür.

Bu sonuçlara göre çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test ve ön-test puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.2.2. Kontrol Grubu Ön-test, Son-test CAS Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Tablo 5.8: Kontrol Grubu Ön-test Son-test Sonuçları İçin Wilcoxon Analizi Tablosu – CAS Toplam

	Toplam Son-test - Toplam Ön-test
Z	-1,461 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,144

Kontrol grubunun ön-test son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p=0,144>0,05$)

Bu sonuca göre çocukların CAS ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar bakımından son-test ve ön-test puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Son-test Bulguları

5.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Analizi – CAS Alt Boyutları

Tablo 5.9: Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Analizi Tablosu – CAS Alt Boyutları

	Planlama Son-test	E Zamanlı ••lemler Son-test	Dikkat Son-test	Ardıl lemler Son-test
Mann-Whitney U	7,000	6,500	4,500	5,500
Wilcoxon W	17,000	16,500	14,500	15,500
Z	-,292	-,436	-1,049	-,730
Asymp. Sig. (2-tailed)	,770	,663	,294	,465

Deney-kontrol grubunun son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tabloya göre deney ve kontrol gruplarının CAS ölçeği son-test sonuçlarına ait hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan manidar bir farklılık bulunmamaktadır. Tüm boyutlar için anlamlılık seviyesi $\alpha=0,05$ ten büyüktür.

Bu sonuçlara göre grupların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.10 :Deney ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Mann-Whitney U Analizi Tablosu – CAS Toplam

	Toplam Son-test
Mann-Whitney U	5,500
Wilcoxon W	15,500
Z	-,726
Asymp. Sig. (2-tailed)	,468

Deney ve Kontrol grubunun son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p=0,486>0,05$)

Bu sonuçlara göre grupların CAS ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar bakımından son-test puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ancak anlamlı bir fark olmasa da deney grubu CAS son-test toplam puanlarında kontrol grubuna göre artış olduğu görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik eğitiminin çocukların bilişsel, psikolojik ve fizyolojik gelişimi desteklediği savını ortaya atan çok sayıda bilimsel ve deneysel sonuçlara rastlanmıştır. Özetle, düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, “dikkati/konsantrasyonu”, “koordinasyonu”, “anadili”, “uzaysal becerileri”, “özgüveni”, “karakteri”, “ilgi ve yetenekleri”, “beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu”, “iletişimi” ve “psikomotor becerileri” geliştirdiğine yönelik çalışmaların sayısı giderek artarken kesin genellemeler yapabilmek ve bu dolaylı etkilerdeki mekanizmaları açıklayabilmek için gereken tutarlı tam bir veri tabanı oluşmamıştır.

Müzik eğitimi 1970’li yıllardan itibaren algı ve hafıza gibi çeşitli yönleri çalıştırmak açısından önemli ve öğretici bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmalar içerisinde müzik bilimcileri ve bilim adamlarının rolü de şimdiye kadar olduğundan daha görünür hale gelmiştir.

Bu araştırmanın en önemli hedefi gelişimin hızlı olduğu, kişilik yapısının şekillenmeye başladığı, bazı temel alışkanlıkların kazanıldığı, yaratıcılığın doğal bir şekilde ortaya çıktığı okul öncesi dönemde müziğin etkili bir metot olarak kullanılması ve bu amaçla öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara bilişsel bir müdahale programı oluşturulmaya çalışılması ve çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesidir.

Çocukların gelişiminde önemli bir yer tutan müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda; müzik eğitiminin çocukların empatik becerileri, müzik becerileri, matematik becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Okul öncesi çağları, çocuğun tüm gelişim alanlarının ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle bu dönemde çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimi gereklidir.

Okul öncesi çağları, çocuğun tüm gelişim alanlarının ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli ve iyi

planlanmış bir okul öncesi eğitimi gereklidir. Çocuğun sosyalleşmesi kendini iyi ifade edebilmesi; problemler karşısında çok çeşitli çözümler üretebilmesi, dil gelişiminin sağlanmasında müzik eğitimi bir araç olarak kullanılabilir. Bu nedenle her türlü temel davranışın kazanıldığı okul öncesi dönem eğitimine ve bu dönem eğitiminde görev alan öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemleri ile donanımlı olmasına büyük önem verilmesi gerekmektedir. “Müzik eğitimi kişiliğin gelişimini güçlü biçimde etkiler. Bu etkiyi belirleyen literatürün seçimi ve uygulamanın özelliğidir” (C. Orff : Memorandum, Viyana 1974).

Bu çalışma, okul öncesi dönemde müziğin önemini ortaya koymak, müziğin çocuklar üzerindeki etkisini kullanarak okul öncesi programlarını zenginleştirmek, müziğin yerini belirlemek ve müzik sanatını bu kurumlarda sevilir hale getirmenin yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu alanda yeni bir yaklaşım ortaya koymak için literatür taraması yapılmış, böylece bu alanda sanatsal aktivitelerin önemi tartışmaya açılmıştır. Bu noktadan hareketle müzik eğitiminin, çocuk eğitiminde önemli bir role sahip olduğu müzik ve eğitim bilimi çevrelerince kabul edildiği görülmüştür.

Bu çalışmada öğrenme performansı düşük olan 6 yaş grubundaki çocuklardan bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubuna 12 hafta boyunca haftada 1 ders saati olmak üzere müzik eğitimi verilmiş fakat kontrol grubuna bu eğitim verilmemiştir. Çalışma sonunda Pass teorisinde dayalı bilişsel değerlendirmeler yapıldığında deney grubu çocukları müzik eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarına göre CAS toplam ve CAS alt test puanlarında artış görülmüştür.

Fakat çalışma grubunun azlığı ve deney-kontrol gruplarının yalnızca CAS puanları hesaplanarak oluşturulması (aile eğitim düzeyi, ekonomik gelir, cinsiyet farklılıkları vb.) gibi diğer ölçeklere bakılmaması ayrıca uygulanan müzik eğitiminin süresinin kısalığı itibari ile (toplam 12 oturumla kısıtlı kalmıştır) çalışmanın diğer bir boyutta etkililiğini azaltmıştır. Ancak bu değişkenlere rağmen anlamlı farka çok yakın bir sonuç elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ise şu sonuçlara varılmıştır:

Müzik etkinlikleriyle çocuğun fiziksel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimiyle ilgili birçok özelliği kazanmasına yardımcı olabilirken aileler çocuğu çok yönlü etkileyen ve estetik duygularını besleyen müziğin eğitsel bir değer ve bir eğitim aracı olarak kullanımını önemsemelidirler.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarında müzik etkinliklerine yer verilmektedir fakat müzik etkinlikleri günlük plan içerisinde başlı başına bir etkinlik olabileceği gibi diğer etkinliklerle bütünleştirilerek verilebilir. Müzik etkinlikleri Bilişsel işlevleri destekleyici ve geliştirici olarak düzenlenebilir.

Çocuklara yönelik müzik etkinliklerinin seçiminde, çağdaş ve gelişmeye açık nitelikteki çalışmalar, evrensel ve ulusal müzik türlerini içeren aktiviteler öne çıkarılmalıdır.

Öğrenme performansı düşük çocuklar okul öncesinde tespit edilerek müzik eğitimiyle bilişsel müdahale programı oluşturulabilir.

Hazırlanan müzik eğitimi programı ile çocukların güçlük yaşadıkları müzik etkinlikleri içinde çocuklarda temel müzik becerilerini geliştirmek için ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, müzik dinleme, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, ritim çalışmaları, müzikli öykü oluşturma gibi tekniklerden yararlanılmalıdır.

Bu araştırmanın genellenebilirliği için denek ve kontrol gruplarının artırılması, uygulanan müzik eğitiminin süresinin uzatılması ve farklı değişkenler ile değerlendirilerek yinelenmesi önerilebilir.

KAVRAM DİZİNİ

Agogo: Afrika kökenli bir müzik aletidir. Afrika dinlerinde saygın bir enstrüman olan Agogo, Nago dilinde ‘zil’ anlamına gelir. Eğrilmiş metal bir parçaya bağlanan iki adet farklı boyda inek çanından oluşur.

Antropometri: İnsan yücudunun boyutları ile ilgilenen özel bir bilim dalıdır. Bireyler veya gruplar arasında, anatomi, coğrafi bölge ve meslek grupları gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanan farklılıkları ve benzerlikleri saptayarak daha geniş bir insan kitlesine uygun tasarımlar yapma imkânı sağlar.

Asymp. Sig. : Asymptotic Significance, istatistik değerlendirmelerde anlamlılığı ifade eder.

Corpus callosum : Beynin her iki lobu arasındaki bilgi iletişimini sağlayan sinir ağlarından oluşan yapıdır.

Corti : İç kulak; İşitme organı.

Elemental müzik : Orff'un birçok ülkede tanınan ve uygulanan bu eğitim yaklaşımı, bir yandan dönemin yenilikçi pedagojisine ve ritmik eğitim yöntemine dayanırken, diğer yandan da dönemin dans akımlarından, özellikle de R. Von Laban, I. Duncan, M. Wigman gibi isimlerle özdeşleşen ifade dansından esinlenmiştir

Hula hoop: Genellikle plastikten yapılan ve vücudun çeşitli yerleriyle çevrilerek gösteri ve oyun yapılan geleneksel halka.

Mann Whitney-U Testi : İstatistik bilim dalında Mann-Whitney U testi niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan parametrik olmayan istatistik testtir.

Marakas: İçi oyuk olan gövdesinde bulunan parçalar sayesinde sallayınca ses çıkaran bir tür vurmali müzik aletidir. Tahta, bambu ve plastikten yapılan türleri vardır. Çoğunlukla Afrika ve Latin Amerika müziklerinde kullanılır.

Minimalist müzik : Yalın anlatımın sunulduğu ve tüm eser boyunca tekrarlandığı eserler için kullanılan bir terim.

Nonparametrik: Parametreye, belirli bir dağılıma ve varyans kavramına dayanmadan işlemler yapan, genellikle veriler yerine onların sıralama puanlarını kullanarak işlem yapan esnek istatistiksel yöntemlerdir.
<http://webcache.googleusercontent.com>

Ostinato : M) ζικτε tekrarlanan ritmik öge, sözlü veya söylenen biçimi ifade eder.

Planum temporale: Öğrenme gücüğü çeken kişilerin beyinleri normal bireylerin beyinleriyle karşılaştırıldığında yapısal ve işlevsel bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıkların yoğunlaştığı beyin bölgesi “planum temporale” olarak adlandırılmaktadır. Beynin her iki yarım küresinde de yer alan bu bölge, işlevsel olarak dille ilişkilidir. Sağlıklı bireylerde beynin sol yarımküresindeki planum temporale sağ yarım küredeki göre daha büyükken, disleksik öğrenme gücüğü gözlenen bireylerin her iki yarım kürelerindeki planum temporale eşit büyüklüktedir.

Psikomotor: Duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan davranışlardır. Psikomotor beceriler, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir. Örneğin; el yazısı yazma, daktilo kullanma, piyano çalma birer psikomotor beceridir.

Repetitive müzik: Tekrarlanan bölümlerden oluşan müzik ezgisi.

Temporal Lob: İnsan beynindeki 4 beyin lobundan biridir. [Konuşma](#), [hafıza](#) ve [duymanın](#) da dahil olduğu birçok görevi bulunmaktadır.

Wilcoxon Testi: Eşleştirilmiş gruplara ilişkin farklılıkların boyutlarını da dikkate alarak iki değışkene ait dağılımın aynı olup olmadığını test etmek amacıyla geliştirilmiş bir analiz yöntemidir.

KAYNAKÇA

Akın G. 2006. **Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi , Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk gelişimi ve Eğitimi Programı.

Akkaş, Salih. 1993. **Okul Öncesi Eğitimde Müzik**, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara,

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yasar, M. 2000. **Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları**, YA-PA Yay., İstanbul

Arroyo L.2003. **Beynin ve Ruhun Gıdası Müzik**. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Info 4 Dergisi.Sonbahar.Çev: Nazan Laslo

Artenmüller, E. **Music Education as a Powerful Stimulus For Brain Plasticity**. 2008.www.isme.com. Çev: Berkay Mandıracı

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. 1995. **Psikolojiye Giriş I**, Çev : Atakay, M., Yavuz, A., Sosyal Yay., İstanbul.

Ayata E. 2008. **Müzik ve Beyin**, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Aydın, B. 2000.**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara,

Avcı, N. 2003. **Yaşama Merhaba-Gelişimde 0-3 Yaş**, Morpa Kültür Yay. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dizisi, İstanbul.158

Avşalak K. 2008. **Okul Öncesi Dönem 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavramsal Gelişim üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baizer, Hans-Ullrich. 2004. **Müziğin İnsanda Yarattığı Psikolojik ve Fizyolojik Etkiler Ölçülüyor**.Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Info 6 Dergisi.Sonbahar.

Bilen, S. 1995 . **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilen, S. Özevin, V. Canakay E. U. 2009. **Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi**.Müzik Eğitimi Yayınları.İstanbul.

Bilgin, A. 2001. **Öğrenme Kuramları**, Editör :Altıntas, E., Gelişim ve Öğrenme, Akınoğlu Matbaacılık, Bursa.

Bradley Scott, .1998. “Snapping Synapses in the Early Years”, **Intercultural Development Research Association (IDRA) Newsletter**, Issue: **Young Children**.
<<http://www.idra.org/newsletter/1998/Apr/Bradley.htm> >, 17.08.2003

Classroom Researchs. 2003, **Classrooms and Curriculum Come Alive, With Music: A Sequential approach of teaching music to Elementary students using daily oral music lessons**, , Utah, s.2 , www.amc-music.org

Cüceloğlu, D. 1997.**İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları** Remzi Kitabevi, İstanbul,

Çilingir, V. 1990. **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Eğitimci Çalışmalar İçerisinde Müziğin Yeri** Orkestra Dergisi. Sayı:198. Ankara.

Das, J. P., Mishra, R. K. 1994. **Cognitive patterns of children with dyslexia: A comparison between groups with high and average nonverbal intelligence**. **Journal of Disabilities**, 27(4), 235-243, [online]. <http://ehostvnm...> [13.03.2002]

Dondurucu I. .2006 . **Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) On Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Ön**

Çalışmasının Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edwards, Rob.1996. **Children Learn Faster To The Sound Of Music** (Müziğin Sesiyle Hızlı Öğrenen Çocuklar), New Scientist, May, Çeviren: Eskioglu, İtir

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. 1984.**Özel Eğitime Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara,

Ergin, T. .2003. **Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilimdalı

Erol, M. .2004. **Çocuk gelişiminde müziğin önemi.** Erken çocukluk eğitiminde sanat sempozyumu. 02-03 Aralık 2004. (s. 301-307). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. S.

G. Husain, W.F.Thompson, E.Glenn. 2002. **Effects Of Musical Tempo And Mode On Arousal, Mood, and Spatial Abilities** (Temponun ve Majör-Minör Tonların; Uyarılma Düzeyi, Duygu Durum ve Uzaysal Becerilere Etkileri); Music Perception; Winter, Vol.20, No.2, 151-157 Çeviren: Eskioglu, İtir

Güler N. 2008. **Müzikle Çocuk Eğitimi**, İstanbul: Hepsi çocuk yayınevi

Han K. 2001. **Perküsyon nedir?** [http:// www.ozdemmusic.com/icerik/319/perkusyon](http://www.ozdemmusic.com/icerik/319/perkusyon) web adresinden 17.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

İpşiroğlu N. 1993. **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, İstanbul: Cem Yay.

Jungmair, Ulrike, 2003. **Orff- Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler**, Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu, basım: Orff Schulwerk Eğitimi ve Danışmanlık Merkezi, İstanbul .

Kandır, A. ve Ömeroğlu, E. 2004. **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Müzik Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Erken çocukluk eğitiminde sanat sempozyumu. 02-03 Aralık 2004. (s. 69-88). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. S.

Kenyon, T. 2005. **Theoretical Constructs of ABR Technology**, <http://www.tomkenyon.com/>

Klevier, Garry. 1999. **The Mozart Effect** (Mozart Etkisi), New Scientist; Çeviren: Eskioglu İtir

Kirby, J. R., Williams, N. H. .2000. **Learning Problems: A Cognitive Approach**.

Kagan and Woo Limited, Toronto (Aktaran : Ergin, T. .2003. **Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı)

Koçer D. 2005. **Çocuklarımız ve Bilmediklerimiz**, Ankara :Paragraf yay.

Korkmaz, B. 2000. **Pediyatrik Davranış Nörolojisi**. Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Yayınları, No: 230, İstanbul.

Meyers, C. Jones, T.B. 1993. **Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom**. San-Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Morgül, Mahiye 1995. **Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren**, Rehber Kitaplar Dizisi, İstanbul

Music, the food of Neuroscience?, Nature, Vol.434, 17 Mart 2005, Nature publishing group, 312-315.

Naglieri, J. ve Das, J. P. 1997. **Cognitive Assessment System Administration and Scoring Manual**. Illinois: Riverside Publishing. (Aktaran: Ergin, T. .2003. **Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilimdalı)

Naglieri, J.A. 2001. **Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. Roeper Review**. 23(3), 151-157. EbscoHost Veri Tabanı.[13 Mart 2002] (Aktaran: Yılmaz N. 2010. **Bilişsel Müdahale Programının öğrenme performansı Düşük Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde psikolojik Hizmetler Ana Bilim dalı)

Neisser, U. 1967. **Cognitive Psychology**, by PRENTICE-HALL, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey,

Oğuzkan, S. ve Oral, G. 1983.**Okul Öncesi Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,

Oktay, A. 2002.**Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Özbey, Ç. **Psikolojik Testler** Erişim tarihi: 14.09.2010
http://www.cetinozbey.com/index.php?option=com_content&task=view&id=179&Itemid=2,

Özcan V. 2007, **Orff Öğretisinin ve Yaratıcı Dramanın Uygulandığı ve Uygulanmadığı Okullarda Öğrencilerin Müzik Dersine Olan Tutumlarının Karşılaştırılması**, İzmir: Dokuz Eylül üniversitesi, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Öztürk Gürkan, F; 2002. **Öğrencilerin Gelişiminde Müziğin Etkisi**. Bildiri. Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi. Gazi Üniversitesi. Ankara

Sacks O. 2008. **Musicophilia: Tales of Music and the Brain**.

Seker, S. 2005. **7 – 11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Senemoglu, N. 2004. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Kuramdan Uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara,.

Shamrock, Mary. 1997. **Orff-Schulwerk An Integrated Foundation**, Music Educators Journal, Vol. 83, Issue 6, p41, 2-4p, 2bw, Mayıs.

Shaw, G. 2000.**Keeping Mozart in Mind**, San Diego:Academic Press, Klasik müzik dinleyen çocuğun IQ'su 5 puan fazla,<http://www.haberx.com/n/183743/klasik-muzik-dinleyen-cocugun-iqsu.htm>,02.04.2005.

Sun, Muammer ve Hilmi Seyrek. **Okul Öncesi Eğitiminde Müzik**, İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları, Tarihsiz.

Şendurur, Y., Akgül D. 2002. **Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı** Gazi Eğitimi Fakültesi Dergisi Sayı -1, Ankara

Tekin, E. 2004 . **Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.115

Tekiner, Ö. 1996.**Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Çocuğa Kazandırdıkları**, Milli Eğitim Sanat Kültür Dergisi, Sayı:132, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 170

Tohumcu A. 2009. Müzik Algısı ve Bilişi (Music Perception and Cognition).**İTÜ Müzik Bilimi Kulübü Aylık Dergisi.c.1. s.**

Uçan, Ali. 1997. **Müzik eğitimi Temel kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.** Ankara : Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uslu. M; 2005. **Mutlu ve Başarılı Çocuk Yetiştirmek İçin Anne Baba Eğitimi.** Elik Yayınları.İstanbul.

Ulusoy, N. 1997. **Kız Meslek Liseleri Anaokullarına Devam Eden 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Becerilerinin incelenmesi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Fen Bil. Ens., Ankara,

Ünal, İ. 2006. **6–8 Yaş Çocukları İçin Piyano Eğitimi Veren Kurumlarda Öğretmenlerin Başlangıç Aşamasında Piyano Öğretim Yöntemlerinden Biri Olarak Yaratıcı Dramaya İlişkin Görüşleri.** Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Wheeler L. and Raebeck, L.1975. **Orff and Kodaly adapted for the elementary school.** USA: Wm. C.Brown Company Publishers.

Whittell, Giles. 1997. **Piano Is Key To The Toddler Success,** (Piyano Yürümeye Başlamayı Başaranın Yoludur), The Times, Çeviren: ESKİOĞLU, İtir

Y.Şendurur, D.Akgül Barış. 2002. **Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı,** G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1:165-174

Yılmaz N. 2010. **Bilişsel Müdahale Programının Öğrenme Performansı Düşük Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde psikolojik Hizmetler Ana Bilim dalı

Yiğit, F. 2000. **Müzik Eğitiminde Kodaly Metodunun Rolü.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

EK: 1

15 • ubat 2010

Sayın Velimiz,

Ulusal ve uluslararası yapılan ara tırmalar müzik e itiminin; çocu•un bili•sel, psikomotor, dil, sosyal, duygusal geli imini, ileti im ve farkında olma becerilerini, estetik ve yaratıcılı ını destekledi ini ileri sürmü tür.

“Müzi•in zeka ve ö•renme üzerindeki etkileri” ile ilgili olarak yapılmı ara tırmalar sonucunda müzik e itiminin uzun süreli hafızayı geli tirdi i, kompleks ve karma ık fikirlerin daha kolay çözülmesini ve algılanmasını sağlayarak matematiksel becerilerde ba arıyı artırdı ı, ö rencilerin daha etkili ve daha kısa sürede ö renmelerine yardımcı oldu una dair görü•ler ortaya atılmı tır.

Konu ile ilgili olarak; okulumuz 6 ya gruplarında “Bili•sel Süreçlerde Ö renme Performansının Artırılmasında Müzik E itiminin Rolünün De erlendirilmesi” ba lıklı ara tırma konusu ile ilgili Müzik Ö retmeni Ezgi Özbey tarafından bir çalı ma programı ba latılacaktır. Bu çalı mayla, çocuklarımızın güçlü ya da desteklenmesi gereken yönlerinin sanat ve müzik ile tanınması, bili sel performansını geli tirici ve destekleyici müzik etkinlikleri ile çalı maların gerçekte•tirilmesi amaçlanmı tır.

Çalı malarımız 14 hafta süresince okul saatleri içerisinde haftada 1 etkinlik saati olarak planlanmı tır.23 ubat Salı günü, 7. Ders saatinde ba lanılması dü ünülen çalı maya çocu unuzun katılmasıyla ilgili görü lerinizi en geç 19.02.2010 tarihine kadar grup ö•retmenine iletmenizi önemle rica ederiz.

Saygılarımla,

Müzik ö•retmeni

Ezgi ÖZBEY

• ubat 2010

Terakki Vakfı

Özel • i• li Terakki Anaokulu Müdürlü• ü'ne,

Ö renme performansını yükseltme projesi kapsamında müzik ö retmeni ve psikolojik danışmanların deste i ile gerçekleştirilen bu çalı maya velisi bulundu• um

.....

Katılmasını uygun buluyorum ()

Katılmasını uygun bulmuyorum ()

Velinin Adı-Soyadı : •mza