T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ORFF SCHULWERK YAKLAŞIMININ 60-72 AY ÇOCUKLARIN FONOLOJİK FARKINDALIKLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ECENUR VARMA

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ BELGİN UZUNOĞLU YEGÜL

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Orff Schulwerk Yaklaşımının 60-72 Ay Çocukların Fonolojik Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi

Hazırlayan: Ecenur VARMA

ÖZET

Araştırma, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların fonolojik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Orff-Schulwerk yaklaşımıyla fonolojik farkındalıklarının desteklendiği bir etkinlik süreci oluşturulmuştur. Etkinlik süreçleri; fonolojik farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birimi farkındalığı aşamalarını kapsamaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 öğretim yılı ikinci yarıyılında araştırmacının görev yaptığı kurum bünyesindeki anasınıflarında sabahçı olarak iki sınıfta öğrenim görmekte olan 60-72 aylık 32 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği" (EÇDFDÖ) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 26.00 programı kullanılarak "Mann-Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Bağımsız Örneklemler t-Testi, Tekrarlanmış Ölçümler için t-Testi" testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların, fonolojik farkındalık toplam puanları ve ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan müzik etkinliklerinin, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler Fonolojik farkındalık (duyarlılık), Orff-Schulwerk yaklaşımı, okul öncesi dönem.

Thesis Title: An Investigation Of The Effect Of Orff Schulwerk Approach On Phonologial Awareness Of 60-72 Months Children

Owner: Ecenur VARMA

ABSTRACT

The research was carried out to examine the effects of music activities organized with the Orff-Schulwerk approach on the phonological awareness of preschool children 60-72 months old. With the Orff-Schulwerk approach, an activity process was created in which phonological awareness was supported. Event processes; It covers the stages of word awareness, syllable awareness, rhyme awareness and phonemic awareness, which include phonological awareness skills. The research was designed in an experimental design with pretest-posttest control group. The universe of the research consists of 32 children aged 60-72 months who are studying in two classes as morning workers in the kindergartens of the institution where the researcher works in the second semester of the 2021-2022 academic year. “General Information Form” and “Early Childhood Phonological Sensitivity Scale” were used as data collection tools. In the analysis of the data obtained in the research, "Mann-Whitney U test, Wilcoxon Signed Rank Test, Independent Samples t-Test, t-Test for Repeated Measurements" tests were used by using SPSS 26.00 program. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in the total phonological awareness scores of the children in the experimental group and the control group and in all sub-dimensions of the scale. In the light of these results, it has been revealed that music activities applied with the Orff-Schulwerk approach are effective in developing children's phonological awareness skills.

Keywords: Phonological awareness (sensitivity), Orff-Schulwerk approach, preschool period.

ÖNSÖZ

Bu tez, Tekirdağ Güzel Sanatlar Lisesi giriş sınavında elimi tutan ve asla bırakmayan umut ışığım, ilk müzik yol arkadaşım, oyun arkadaşım, müzik hayatımın mimarı kalbimde hep yaşatacağım AYDIN UYGUR' a armağanımdır...

Tez sürecimde ve hayatımda tanıştığımız andan itibaren beni her daim destekleyen, iyi ki yollarımız kesişmiş dediğim en büyük şansım Sevgili danışmanım, Canım hocam Dr. Öğr. Üyesi Belgin Uzunoğlu YEGÜL'e tüm kalbimle çokça teşekkür ederim. Kurduğumuz bağ öyle kıymetli ki paylaştığımız yol arkadaşlığı ve dostluk için her zaman minnettar olacağım.

Yaptığım çalışmada benimle değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu'na her zaman daha fazlası olduğu için, tüm akademik çalışmalarımı desteklediği için ayrıca teşekkür ediyorum.

Çalışmamın gerçekleşmesinde emeği olan okul müdürüm İbrahim Uğur Metin ve çalışma arkadaşlarıma vermiş oldukları destek, sağladıkları katkılar için teşekkürlerimi sunuyorum. Yeni dünyanın temellerini atacağımız araştırma grubumda bulunan tüm çocuklara sevgiyle.

En önemli ve en uzun son teşekkür aileme,

Hayatımın anlamı, canımın içi anne ve babama.

Hayatımı varlığınızla anlamlı kıldığınız ve önümü açtığınız, her daim desteklediğiniz ve sizin için her şeyin en doğrusunu, iyisini, güzelini düşünüp bana sunduğunuz bu hayat için.

Kısacası her şeyim, Annem Nilüfer Varma'ya ve babam Kamuran Varma'ya.

Sizleri çok çok çok seviyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ABSTRACT ..... **II**

ÖNSÖZ ..... **III**

İÇİNDEKİLER ..... **IV**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VII**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **VIII**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1 Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.5. Sayıltılar 7

1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II **9**

KURAMSAL ÇERÇEVE **9**

2.1. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi 9

2.2. Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Gelişim Alanlarına Etkisi 17

2.2.1. Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi 19

2.2.2. Motor Gelişimi Üzerine Etkisi 21

2.2.3. Sosyal- Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi 23

2.2.4. Özbakım Becerileri Üzerine Etkisi 25

2.2.5. Dil Gelişimi Üzerine Etkisi 27

2.3. Fonolojik Farkındalık 28
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık 30
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık Gelişimi 32
2.4. Orff-Schulwerk Yaklaşımı 41
2.4.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımında Temel Öğeler 45
2.5. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Fonolojik Farkındalık 54
2.5.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Sözcük Farkındalığı 56
2.5.2. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Hece Farkındalığı 57
2.5.3. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Uyak Farkındalığı 57
2.5.4 Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Ses Birimi Farkındalığı 58
2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar 60
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 60
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 64
BÖLÜM III 71
YÖNTEM 71
3.1. Araştırma Deseni 71
3.2. Evren ve Örneklem 72
3.3. Veri Toplama Araçları 76
3.3.1. Genel Bilgi Formu 76
3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) 76
3.4. Verilerin Toplanması 78
3.5. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Destekli Müzik Etkinliklerinin Oluşturulması 79
3.6. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Destekli Müzik Etkinliklerinin Uygulanması 82
3.7. Uygulayıcıya Ait Bilgiler 83
3.8. Verilerin Çözümlenmesi 84

BÖLÜM IV 87

BULGULAR VE YORUM 87

4.1. Deney ve Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular 87

4.2. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular 88

4.3. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular 90

4.4. Deney ve Kontrol Grubu EÇDFDÖ Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular 92

BÖLÜM V 94

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 94

5.1. Sonuçlar ve Tartışma 94

5.2. Öneriler 98

5.2.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler 98

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 99

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 99

5.2.4. Ailelere Yönelik Öneriler 100

5.2.5. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler 100

KAYNAKÇA 102

EKLER 124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen 72

Tablo 3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyo-Demografik Özellikleri..... 74

Tablo 3.7.1. Uzman Görüşlerinin Kendall Uyum Katsayısıyla Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri 86

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 87

Tablo 4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler *t* Testi Sonuçları……..88

Tablo 4.2.1. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler *t* Testi Sonuçları 88

Tablo 4.2.2. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 89

Tablo 4.3.1. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem *t* Testi Sonuçları 90

Tablo 4.3.2. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 91

Tablo 4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları 92

Tablo 4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... 92

KISALTMALAR LİSTESİ

AAAS: Amerikan Bilim Geliştirme Derneği

Akt.: Aktaran

Ark: Arkadaş

EBA: Eğitim ve Bilişim Ağı

EÇDFDÖ: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Vb.: Ve benzeri

Ve Diğ. : Ve Diğerleri

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Orff-Schulwerk yaklaşımı, çocukların doğuştan getirdiği doğal eğilimleri üzerinden farklı deneyimlerini yaşantısına aktardığı ve keşif duygusunu temele alan bir öğrenme ya da kendini tanıma sürecidir. Çocuk doğası gereği, doğduğu andan itibaren veya anne karnında dış dünyanın seslerini algılar ve seslere tepki vererek hareket eder. Anne karnında geçirdiği süreyle yaşamının ilk aylarında temelleri atılan bu müzikal yetenekler, aşamalı olarak bir süreç halinde gelişerek devam eder. Doğumdan sonra bebeklerin çeşitli müzikal uyaranlardaki değişiklikleri fark edebildikleri, algıladıkları ve hatta bu uyaranlara ağlayarak, farklı sesler çıkararak tepki verdikleri de görülmektedir (Steel ve ark. 2020). Çocuğun ilk ve temel olarak gelişen hareket ile ses dürtüsü, müzik yeterliliklerinin bir süreç halinde ilkokul çağı boyunca daha yüksek, duyarlı, oldukça hassas, algısal incelikle ve karmaşıklıkla devam etmesini sağlar (Cohrdes, Grolig ve Schroeder, 2019).

Her çocuk müziğe yoğun ilgi duyar ya da müziğin bir unsuruyla kendini ilişkilendirir. Çünkü müzik, çocuğun yaşamının içinden bir parça olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun bu doğal eğilimleri üzerinden yola çıkan Orff-Schulwerk yaklaşımının kurucusu Carl Orff da çocuğun doğal eğilimlerini müzik yoluyla yaşamasını isteyerek çocuğa fırsat verir. Bu yüzden çocuğun bedeninde, ruhunda ve hayatının içerisinde yer alan tüm unsurları müziğinin temel yapıtaşı ve temel unsuru haline getirerek müzik yapmalarına olanak sağlar. Orff-Schulwerk yaklaşımında bulunan ögelere bakacak olursak bu ögeler; müzik, hareket (dans), ritim ve konuşmanın (dil/kelime) bütün çocuklar için doğal ögeleri olarak

belirtilmektedir. Bunun yanında şarkı söyleme, enstrüman çalma, taklit, keşif, doğaçlama ve hayal gücü/yaratıcılık unsurlarını oyunla birleştirip müzik yapabilmesini müziğinin süreci olarak belirtir (Angı, 2022, s.25). Doğal oyun duygusu ile ilişkili olan Orff-Schulwerk yaklaşımı, çocuğa müziği bu yolla tanıtır ve çocuğun müzik yapmasını da sağlar (Tabuena, 2021). Bu yaklaşım temelinde çocuğun, müzik etkinliğinin içinde izleyici veya dinleyici olarak değil sürecin bir üyesi olarak; dans, hareket ve konuşma elementleri ile müzik etkinliğine dahil olan ve müziği icra eden kişi olarak yer alması önemlidir (Coberly, 2021).

Gelişimin en hızlı olduğu, çocuğun çevresinden en fazla etkilendiği ve öğrenmeye en açık olduğu, yaşamının ve gelecek yaşantısının temellerinin atıldığı dönem hiç şüphesiz okul öncesi dönemidir (Bağcı Çetin ve Öztürk Samur, 2018). Bu dönem, çocuğun hem müziği hem de dili algılamasında önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir.

Konuşma ve müzik becerisinin içerisinde ortak olarak sesleri ayırt edebilme becerisi gerektirir. Sesler, konuşma becerisi ve müzik becerisi içinde belirli spektral özellikle karakterize edilebilir. Bahsedilen bu özellikler müzikal ve dilsel olarak seslerde bulunmaktadır (Lerousseau ve ark., 2020). Aynı zamanda müzik ve dilin işlenmesinde yer alan beyin bölgelerinin birbirleriyle bağıntılı bir ilişki içerisinde bulunduğu dolasıyla müzik ve dil arasında yakın bir bağıntı içerisinde bulunduğunu göstermektedir (Ghiselli ve ark., 2018). Konuşma ve müziğin hatta diğer anlamlı derece işitsel sinyallerin algılanmasında ve işlenmesinde beynimiz çok önemli bir role sahiptir (Shukor ve ark., 2021). Müziğin ve dilin yapısı içerisinde ortak olarak yer alan ses birimleriyle olan ilişkinin fonolojik farkındalık becerisiyle bağıntılı olduğu düşünülmektedir. Fonolojik farkındalık, sözlü dilin en küçük ses birimlerini fark edebilme ve bu birimleri kullanmayı içeren aşamalardan oluşan çok yönlü olarak gelişim gösteren beceridir (Soleymani ve ark., 2016). Orff-Schulwerk yaklaşımının temel alındığı müzik eğitiminde ise; seslerin ayırt edildiği, konuşmanın unsuru olan kelimelerin birçok müzik unsuruyla beraber olarak işlendiği, dikkat unsurunun ve buna bağlı olarak

çalışma belleğinin aktif olarak kullanıldığı, çocuğun sürecin merkezinde olduğu, etkinlik çalışmalarını ve uygulamalarını içerir. Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan unsurların fonolojik farkındalığı desteklemeye, geliştirilmesine de katkı sağladığı, çocuğun gelecek yaşantısında erken okuryazarlık becerisinin alt unsurlarının da desteklendiği ve okuma becerisini kolaylaştırdığı da düşünülmektedir (Vidal, Lousada ve Vigário, 2020).

Müzik eğitimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi göz önünde bulundurulduğunda müzik eğitiminin fonolojik farkındalığı geliştirdiği, dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerisiyle okuma becerisi arasındaki ilişkisi yapılan çalışmalarla bilinmektedir (Patscheke ve ark., 2016; Sarah, 2019; Eccles ve ark., 2021; Skubic ve ark., 2021). Yurtdışında incelenen literatürde, müzik öğretiminin dil becerilerine ve okuma becerilerinin gelişimini destekleyerek kolaylaştırdığını gösteren geniş kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır (Culp, 2017; Patscheke, Degé ve Schwarzer, 2016; Janurik, 2022; Lukács ve ark., 2022). Yurtiçinde incelenen literatürde ise okul öncesi dönem fonolojik farkındalık ve müzik eğitimine ilişkin yapılan araştırmalarda çalışılan alanlar; okul öncesi dönem fonolojik farkındalık ve müzik eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı alan yazınında ise yukarıda belirtilen belirli müzik ve fonolojik farkındalık, okuma becerileri gibi çalışmalara yer verildiği tespit edilmiştir. Orff Schulwerk yaklaşımıyla yapılan fonolojik farkındalık becerilerinin alt birimleri aşamaları ya da görevlerinin içeren bir etkinlik süreci hazırlanıp, bu sürecin uygulanma çalışmasına yer verilmemiştir.

Okul öncesi dönemde 60-72 ay çocuklarına fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırmak amacıyla için fonolojik farkındalıkla ilgili süreçler, müdahale programları ya da farklı içeriklerden oluşan programlar ya da etkinlik süreci uygulanmalıdır. Bu etkinlik süreçlerinde çocuğun doğasında bulunan birçok unsurun müzik, hareket, ritim, konuşma (dil) vb. temel unsurlarıyla ele alındığı, çocuğun sürecin merkezinde olduğu, kendi doğal ortamında eğlenceli şekilde yeni beceriler öğrenmesini sağlamak amacıyla Orff-Schulwerk yaklaşımıyla

oluşturulan müzik etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Orff Schulwerk yaklaşımıyla oluşturulan müzik etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerini arttırmak, desteklemek ve etkisini incelenmek amacıyla araştırmanın öncesinde ve sonrasında okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerinde yaşanan değişiklikleri incelemek ve uygulamaları içeren araştırmamızın sonraki araştırmalara temel olabilmesi amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Orff Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanmış müzik etkinliklerinin, okul öncesi dönemdeki (60-72 ay) çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanmış müzik etkinlikleri uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Fonolojik farkındalık becerisi; erken çocukluk döneminden başlayarak, okul öncesi dönemle birlikte çocuğun okul yaşantısına başlaması, çevreyle olan etkileşiminin artması ve dış dünyada aktif olarak yer almasıyla beceri hızlı bir şekilde bu zaman diliminde gelişmeye devam eder (Carroll ve ark., 2003). Çocukların, müziği ve dili algılayabilmesi için öncelikle sesleri ayırt edebilme becerisini kazanmaları gereklidir. Müziğin içinde bulunan birimlerin çok daha küçük birimlere ayırabileceğinin farkına varmak, sözlü birimleri değiştirebilme becerisinden hemen önce fark edilmesi ve kazanılması gereken oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar (Makenzie, 2019). Müzik eğitimi ve fonolojik farkındalık beceri aşamaları ele alındığında; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı incelendiğinde çocukların fonolojik farkındalık beceri aşamalarının müzik etkinlikleri süreçleriyle desteklenmiş ve olumlu düzeyde farkındalık becerilerini etkilediği gözlemlenmiştir (Patscheke ve ark., 2016, Sarah 2019; Mohamed ve ark., 2021; Bolduc, 2009; Moritz ve ark., 2013; Anvari ve diğerleri, 2002; Bryant, 2012; Gromko, 2005; Leguizamon, 2010; Lessard, 2012; Newland, 2013; St- Clair, 2014; Standley ve Hughes, 1997; Walton, 2013).

Okul öncesi dönem müzik eğitimi yaklaşımları içerisinde yer alan Orff-Schulwerk yaklaşımı ve fonolojik farkındalık becerileri beraber düşünüldüğünde ise yaklaşımın temel ögeleri içerisinde dil ve konuşmanın yer alması, çocuklara verilen müzik eğitiminde; beden, hareket, dil, konuşma ögelerinin birlikte kullanılmasıyla, çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Kartal ve Güner'in (2016) yaptığı bir çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler, fonolojik farkındalık aşamaları göz önünde bulundurularak incelenmiş ve çalışma sonucunda etkinlik kitabında yer alan toplam 40 adet etkinlik içerisinden dil gelişimine ait "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımını ve bu kazanımın göstergelerini destekleyebilecek sadece yedi etkinliğin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında, yurtiçi

alanyazın incelendiğinde, araştırmaların okul öncesi dönem fonolojik farkındalık gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik süreci, program ve müdahale programları gibi çalışmaların yetersiz ve sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Parpucu, 2017; Dinler, 2018). Bununla birlikte, okul öncesi dönem eğitim programında yer alan müzik etkinlikleri, çocuğunun hem keyif alacağı hem de öğrenmelerinin oyun yoluyla sağlayacağı süreç içerisinde aktif olarak kullanılması uygun olacaktır. Bu etkinlikler uygulanırken dil, konuşma, müzik, hareket ve birçok unsurun; öğrenme merkezinde çocuğun yer aldığı, süreci keşfederek öğrenerek kendisini ifade etme olanağı sunan müzik eğitim yaklaşımları göz önünde bulundurularak 60-72 ay okul öncesi dönem çocuklara uygun olacak şekilde Orff Schulwerk yaklaşımı seçilmiştir. Çocukların, fonolojik farkındalık gelişimine ve diğer gelişim alanlarını da destekleyeceği düşünülerek seçilen Orff-Schulwerk yaklaşımı, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri doğrultusunda bütünleştirilmiş etkinlik planlarıyla hazırlanarak uygulanması hedeflenmiştir. Okul öncesi dönem 60-72 ay çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerinin belirlenerek bu becerilerin erken çocukluk dönemi müzik eğitimi yaklaşımı Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenerek bu konuda yapılacak diğer araştırmalara bilimsel temel oluşturma açısından ayrıca önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocukların erken yaşta müzik ile tanışmaya başlamasının da gelişimlerine matematik, dil, problem çözme, erken okuryazarlık gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yurtiçi alanyazında, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla oluşturulan etkinlik süreçleriyle desteklenen bir fonolojik duyarlılık becerileri sürecine yer verilmemesi bu alanda oluşan bir boşluğu doldurulması adına önemli bir çalışmadır. Yurtdışı alanyazın incelendiğinde ise yalnızca müzik etkinlikleriyle fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi ve erken okuryazarlık ile ilgili araştırmanın bulunması çalışmanın önemi de bir kez daha destekler niteliktedir (Patscheke ve ark., 2016, Sarah 2019; Mohamed ve ark.,2021; Bolduç, 2009; Moritz ve ark., 2013). Tüm bu sonuçlar ışığında, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik şekilde hazırlanan Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenen etkinlik içeriklerinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelendiği bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılı ikinci yarıyılında Zonguldak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Zonguldak Gazi Ortaokulu Anasınıfında sabahçı olarak öğrenim görmekte olan normal gelişim gösteren, daha önce herhangi bir fonolojik farkındalık eğitim programına katılım sağlamamış 60-72 aylık 32 çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında Orff-Schulwerk yaklaşımıyla hazırlanan etkinliklerin uygulanma süreci Şubat, Mart, Nisan ayları ile sınırlıdır.
3. Çalışma grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin tespit edilmesi, araştırmanın öntest ve sontest aşamalarında uygulanan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinden alınan cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Araştırmanın temel sayıltıları aşağıdaki gibidir:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinin, sınıf öğretmenlerinin ve araştırmacının katılım sağladığı toplantıda alınan bilgiler doğrultusunda; araştırma grubundaki çocukların normal zihinsel gelişim düzeyinde oldukları, genel sağlık durumlarında herhangi bir sorun (özür ve engel durumu) bulunmadığı, doğuştan ya da sonradan ortaya çıkan herhangi bir işitme bozukluğu ve kayıplarının olmadığı,
2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin uygulandığı ortamda çocukların, ortamın sıcaklık durumu, ışığı ve benzeri çevre koşullarından etkilenmedikleri,
3. Çocukların araştırma sürecinde sorulara yanıt verirken doğal ve samimi davrandıkları,
4. Uygulanan etkinlikler sırasında çocukların herhangi bir sebeple kendilerini rahatsız hissedip bu süreçten olumsuz etkilenmedikleri,

5. Araştırmaya katılan çocukların fonolojik farkındalık yönünden eşit düzeyde (aile yaşantısı, sosyal çevre, okul ortamı, öğretmen tutumu gibi) etkilendiği,
6. Veri toplama aracı olarak kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğiyle çocukların, fonolojik farkındalık becerilerinin ölçüldüğü varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Fonolojik duyarlılık (farkındalık): Fonolojik farkındalık/ fonolojik duyarlılık/ ses birimi duyarlılığı gibi birçok şekilde adlandırılan bu beceri; Bir dilin ses sisteminde bulunan her ses biriminin algılanması, dil ve ses birimlerinin anlaşılması, sözlü dilde olan kelimelerin ses yapısının farkındalığı olarak tanımlanabilmektedir (Vidal ve ark., 2020).

Orff-Schulwerk Yaklaşımı: Orff-Schulwerk müzik öğretim yaklaşımı, çocuğun içerisinden doğan ve yaşamında bulunan ritim, hareket ve dans, dil ve konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma ve doğaçlama, taklit ve çocuğun keşfetme dürtüleriyle sürece katıldığı bu bileşenlerden oluşmuş öğretim sürecidir (Angı, 2022).

Okul öncesi dönem: Çocuğun, 0-6 yaş arasında bulunan kritik zaman dilimini kapsayan dönem olarak tanımlanırken çocuğun gelişim alanlarını ve beceri alanının da desteklenip çocuğu hayata ve gelecek okul yaşantısına hazırlandığı süreçtir (Bayraktar, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okul öncesi dönemde müzik eğitimi ve gelişim alanlarına etkisi, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık ve gelişimi, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve temel ögeleri başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve fonolojik farkındalık ilişkisine değinilerek, bu yaklaşımın uygulandığı müzik eğitiminin fonolojik farkındalık becerisine olan yararları açıklanmıştır. Son olarak konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi

Müzik, insan doğasının ayrılmaz bir parçası olarak düşünüldüğünde aynı zamanda çocuğun yaşamının da vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuk, seslerle örülü dünyanın içerisine sesiyle birlikte doğar (Uçan, 2005b). Bu ağın oluştuğu çevreyle ilk anne karnında tanışarak, doğumuyla birlikte müzik yaşantı sürecinin temelleri atılır (Bayrak Çelik, 2020). Evde, sokakta, parkta, markette, okulda ve yaşadığı her an bulunduğu her yerde müzikle karşılaşır. Bir şeylere tepki verirken ağlayarak ilk ses deneyimlerini yaşar ve dışardan gelen seslerle tanışır. Müzikle birlikte oynayan, eğlenen ve duygularını ifade etmeye çalışan çocuğun gelişimiyle müzik gelişimi paralel olarak sürdürülür (Yıldız, 2019). Böylelikle müzik, çocuğun yaşamının parçası olmakla birlikte etkili bir öğrenme aracı olarak da karşımıza çıkar (Uçan, 2005b).

Çocuğun, müzikle erken yaşlarda tanışması ve müziksel öğrenme deneyimleri; bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor becerilerin bütüncül biçimde desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemi ve müzik eğitimcileri, beyindeki müzik merkezinin gelişimi ile çocukların doğal müzikal yeteneklerini güçlendirmek için okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu konusunda görüş birliğindedir (Isenberg ve Jalongo, 2001:159; Etopio, 2009:1, akt.

Kandır ve Türkoğlu, 2015). İnsan yaşamının kritik dönemleri içerisinde yer alan okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığındaki çocuğun gelecek yaşantısının temellerinin atılmasıyla müzik eğitimine de başlanmasını desteklemektedir. Paananen (2006)'in da belirttiği üzere okul öncesi dönem, çocuğun yaşantısının kritik dönemi ise müziksel gelişim dönemleri içerisinde de bu dönemin en hızlı gelişim gösterdiği ve müzik eğitiminin kritik dönemi içerisinde bulunduğunu ifade eder. Bu nedenle okul öncesi eğitimin bir kolu olan müzik eğitimini; çocuğa, yaşantı yoluyla ve amaçlı bir biçimde belirli müziksel davranışı kazandırma ya da yaşamında müziksel değişiklikler oluşturma süreci" olarak da tanımlar (Uçan, 2005). Buna bağlı olarak müzik eğitiminin en nihai amacı düşünüldüğünde; bireyin eğitim yaşantısının her aşamasına katkı sağlayarak, kendi yeteneklerini tanıması ve bütüncül olarak gelişimine olanak sağlanmasıdır (Uslu, 2007).

Uçan (1998)'ın belirttiği üzere müziğin çocuğun gelişimi ve yaşantısındaki önemiyle davranış değişikliği sürecine yönelik çok yönlü ve farklı boyutlu işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Bu işlevler aşağıdaki gibidir;

- Çocukların müzikle ve çeşitli oyunlar yoluyla kendilerini ifade edebilmeleri; duygularını müzik yoluyla aktarabilmeleriyle bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişimlerini detaylı bir biçimde sürdürebilmesi ve müziksel yaşantı süreçlerinin de içine alınması müziğin bireysel işlevleri,
- Çocukların içinde bulunduğu sosyal çevrede (Mahalle, okul, aile) yaşantılarında ve etkileşimlerinde müziği araç olarak kullanma durumuyla müziğin toplumsal işlevlerinde,
- Çocukların müzik yoluyla kendilerine ait olan Türk kültürünü tanımaları, öğrenmeleri ve bu sayede kendi kültürlerini geliştirmelerinde yaşantılarına katkı sağlayan müziğin kültürel işlevleri,
- Çocukların, sağlıklı bir biçimde gelişimleri düşünüldüğünde aktif öğrenme yaşantılarını ve müzik yaşantılarını kapsayan müziğin eğitimsel işlevleridir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan müzik eğitimi, okul öncesi eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünüldüğünde; çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi sağlarken öğreneceği şeyleri de eğlenerek öğrenme fırsatı verir. Müzik eğitimiyle, çocuğun tüm gelişim alanları ve dönemleri destekleneceği gibi tüm gelişim alan ve dönemlerinden destek alınır (Yıldız ve Nacakcı, 2016). Bu nedenle okul öncesi dönem, çocukların müziğe ilgisinin arttırılması ve müzik yeteneğinin ortaya çıkarılması için önemli zaman dilimidir (Okumuş ve Karadağ, 2014; Oğuz ve Kaya, 2017).

Okul öncesi dönem çocuğunun, yaşamındaki her şeyi gözlemleyerek ve işiterek öğrendiği düşünüldüğünde ise okul öncesi eğitimin desteklenmesiyle müzik eğitiminin desteklenmesi için önemli bir adım atıldığı söylenebilir (Göncü Özal, 2016).

Dünyaya gelen her çocuğun müzik yeteneğine aynı ölçüde sahip olması beklenemez fakat tüm çocuklar müzikle ilgilenmeyi sever (Öztürk, 2007). Bu nedenle okul öncesi dönemde müzik eğitimine başlanarak çocukların gelişimlerinin bütüncül bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Büyükgönenç Polat, 2017). Okul öncesi dönem çocukların; müziğe olan ilgilerinin arttırılması için aileleri tarafından desteklenerek, okul ortamıyla eş zamanlı olarak bulundukları çevrede müzikal etkileşimin arttırılması da gerekmektedir (Işın, 2008).

60-72 ay okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişimlerine okul ortamında uygulanan etkinliklerle katkı sağlandığı söylenebilir. Çocukların, müziksel becerileri içerisinde yer alan; bir şeye odaklanma ve dinleme sürelerinde olumlu düzeyde artışlar gözlemlenirken, dinleme beceri düzeyleri de gelişmeye başlar. Dinlenilen müziğe verilen tepkiler değişmeye ve gelişmeye başlarken, çocuklar müziği daha dikkatli bir biçimde dinlerken bile oynayarak eğlenirler (Yıldız, 2020). Çocukların, dinledikleri müziklerle ton ve tonalite hisleri gelişirken duydukları sesler içerisinden müzikal sesleri birbirleriyle eşleştirme konusunda ilerleme sağlanır (Yıldız, 2020). 5-6 yaş aralığına gelindiğinde ise çocukların

müzikal sesleri doğru olarak algılamaları ve seslendirme düzeyleri de gelişim göstermektedir (Miyamoto, 2007'den akt. Gooding ve Standley, 2009). Aynı yaş aralığında dinledikleri şarkının ritmine uygun şekilde taklit yeteneği ve müzik yeteneğini de kullanarak; şarkının melodisine ya da sözlerine ezgisel, ritmik şekilde alkış tutup eşlik etmeye başlar. Evde, sokakta ve hemen hemen gezdiği her yerde kendince komik, kafiyeli ve kafiyesiz bazen anlamlı ya da anlamsız sözcüklerden oluşturduğu şarkılar ve ritim kalıplarıyla eşlik eder. İçinde bulunan oyun dürtüsüyle sözcükler, kelimeler, cümleler ve ritim kalıplarının yerlerini değiştirerek oyunlar oynarken yeni parçalar üretir, bunları çevresiyle de paylaşırlar (Yıldız ve Nacakçı, 2016).

Okul öncesi dönem çocukları, müzik eğitim sürecinin önemli bir parçası olan sesine zamanla güvenir. Arkadaşlarıyla olan etkileşimiyle grubun bir parçası olurken düzeyine uygun olan ritmik şiirleri, özlü sözleri, tekerlemeleri, sayışmaları, kısa ve eğlenceli, bolca tekrar bulunan sözcükleri ve ritim kalıbının da bulunduğu şarkıları toplulukla eşlik ederek şarkı söyleyebilme düzeylerini de arttırır. Bu ritmik şiirleri, tekerlemeleri, kısa-hareketli ritim kalıbı ve ezgileri benzer olan şarkıları kolaylıkla akıllarında tutabilir, ezberleyebilir, söylemekten keyif alıp zevkle tekrarlayabilirler (Yıldız, 2020). Böylelikle yavaş yavaş çocukların müziksel beğeni davranışı gelişerek 6 yaş dönemine gelindiğinde müzikal beğenilerine uygun olacak şekilde kendi seçtikleri şarkıları söylemeye başlarlar (Ömeroğlu ve diğ., 2006; Haines ve Geber, 1992; Okumuş, 2008:14, akt, Erden ve diğ., 2012). Yine bu yaşlarda bedenlerini, zihinlerini, motor becerilerini kullanmaya çalışarak ezgisiz ve vurmalı çalgıları verilen yönergeler doğrultusunda çalabilir, çalgılarla kendi kendilerine yeni ezgiler de üretebilirler (Ömeroğlu ve diğ., 2006). Okul öncesi dönem çocukları, müziksel gelişim sürecinde önemli yere sahip olan müzikal hafıza becerisiyle; sesleri hafızalarında tutabildikleri gibi seslerle sembolleri doğru eşleştirebilirler. 6 yaşından itibaren ise hem sembolleri eşleştirip hem de müziksel sembolleri, müzik yaşantılarında aktif olarak kullanmaya da başlarlar (Yıldız, 2019).

Akbulut (2017); uzmanların, okul öncesi dönem çocuklarına davranış kazandırabilmesi ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için 5 ana aşama belirtmiştir. Bu aşamalar:

- Çocukların müzik eşliğinde hareket edebilme yeteneği,
- Çocukların sesleri keşfedebilme, fark edebilme ve ayırt etme becerileri,
- Çocuğun kendi sesini fark ederek şarkı söyleyebilme potansiyelini keşfedebilmesi,
- Çocuğun şarkı söyleyebilme yeteneği,
- Çocuğun basit ezgili, vurmalı ve kolay müzik aletlerini çalabilme yetenekleri olarak belirtilmiştir.

Yine bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, 5-6 yaş aralığında bulunan çocukların gelişim dönem ve düzeyleriyle hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olacak biçimde planlı ve aşamalı olarak bir müzik eğitim süreciyle müziksel gelişimleri de desteklenmelidir.

"Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"nda ifade edildiği üzere müzik eğitimi çocuklara müzik etkinlikleri aracılığıyla verilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Program'ında müzik, Türkçe, drama, oyun, okuma-yazma, sanat, hareket, alan gezileri, fen ve matematik etkinlik türleri olmak üzere gruplara ayrılarak toplamda 10 adet etkinlik türüne yer verilmiştir (Oğuz ve Kaya, 2017). Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan müzik etkinlikleri*; "çocukların her açıdan gelişimini sağlayan ve destekleyen etkinliklerdir. Çocuklara bu etkinlikler ile ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, ritim çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma"* gibi etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2013). Bu etkinlikler aracılığıyla okul öncesi dönem çocuğunun, müzik yaşantısının içerisinde yer almasıyla birlikte birçok müziksel beceri ve davranışı edinmeye başlar (Erdal, 2012; Göncü Özal, 2016).

Okul öncesi dönem müzik eğitimi, okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çizilmiş kazanım ve göstergelerle belirlenmiştir. Bu kazanım ve göstergelerin arasında müzik etkinliklerini doğrudan ilgilendiren müzik öğretimi kazanım ve göstergelerine yer verilmemiş ancak diğer gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri ile dolaylı yoldan müzik eğitimi desteklenmiştir. Okul öncesi eğitim programında müzik etkinlikleri; oyun temelli, çocuğun sürece aktif olarak katılım sağladığı, aile katılımına önem verildiği, etkinliklerin çocukların gelişim durumlarına göre uyarlandığı, bireysel farklılıklara uygun, aşamalı olarak ilerlemenin sağlandığı, değerlendirme sürecinin çok boyutlu olduğu, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerinin göz önünde bulundurulduğu biçime uygun olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır. Müzik etkinliklerinin program içerisindeki uygulanışının bazen tek başına bazen birçok etkinlik ile bütünleştirilerek de uygulanabileceğini belirtilmiştir (MEB, 2013, s.42). Bu etkinlikler bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri olarak planlanıp uygulanırken, aile katılımı ve uyarlamalarla da desteklenmiştir. Aynı zamanda okul öncesi dönem etkinliklerine, çocukların bütünsel gelişimlerini destekleyebilmek amacıyla günlük akış içerisinde dengeli bir şekilde dağıtılarak yer verilmesi de gereklidir (OECD, 2009).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda müzik etkinliklerine günlük eğitim akışı içerisinde yer verilmekte ve bu etkinlikler uygulanırken sınıf içerisinde bulunan müzik merkezinin de süreçte aktif olarak kullanılması beklenmektedir. Müzik merkezinde çocukların gelişim düzeyine uygun, kullanımı ve çalımı kolay, akort sorunu olmayan enstrümanlar tercih edilmelidir. Bu enstrümanlar; çelik üçgen, kaşık, def, marakas, zil, el davulu vb. imkanlar dahilinde ise org, metalofon, ksilofon gibi enstrümanlar da aktif olarak bulundurulmalıdır (Yıldız, 2020). Çocukların bu gelişim süreci içinde bulunduğu teknolojik çağda seslerini fark edebilecekleri mikrofonlar ve farklı ses kayıt cihazlarıyla ses deneyimlerini yaşamalarına da olanak verilmelidir (Çilden, 2001; Temiz, 2006). Okul öncesi dönem eğitiminin verildiği sınıf içerisinde müzik merkezi, ortamın uygunluk durumuna göre etkinlikler dışında serbest zaman ve oyun zamanı gibi pek çok

zaman diliminde de çocukların çalgıları deneyimlemelerine fırsat vermektedir. Müzik etkinliklerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çocuğun yaparak-yaşayarak deneyimleyecekleri oyun ağırlıklı etkinlik türlerine yer verilerek gelişimleri de desteklenmelidir. Okul öncesi öğretmeninin müzik öğretimi alanındaki yeterliliği oldukça önemliyken buna bağlı olarak kullanacağı eğitim materyallerinin yanında gitar, ukulele, keman, piyano gibi çalgılarla etkinlik süreci desteklenmeli ve öğretimle doğrudan ilişkilendirilmelidir (Salı, Akkol ve Oğuz, 2013).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen müzik etkinliklerinin; sesleri dinleme ve ayırt etme, ses ve nefes egzersizi çalışmaları, müzik dinleme, ritim tutma, müzik ile birlikte bedensel olarak hareket etme, çalgı çalma, yaratıcı dans ile destekli müzikli öyküler yaratma gibi unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Yıldız (2019)' da belirttiği üzere okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında bu dönemde verilecek müzik eğitimi içerisinde:

- Dinleme becerisinin kazandırılabilmesi için dinleme eğitimi,
- Çocuğun etrafında bulunan sesleri ve kendi sesini fark edebilmesi, şarkı söyleyebilmesi için gerekli olan ses eğitimi,
- Müziksel işitme eğitimi,
- Çocuğun dinlediği parçalara eşlik edebilmesi ve kendi uydurduğu parçalara eşlik edebilmesi için ritim eğitimi,
- Müziksel becerilerinin enstrüman kullanımıyla ortaya çıkarılması ve desteklenmesi için çalgı eğitimi,
- Müzik ve hareketi birlikte kullanarak, müziksel-bedensel devinimi içerisine alan dans eğitimi,
- Müzikli dramatizasyon, müzikli öykü oluşturma ve müzikli oyun süreçlerinden oluşan unsurlarla etkinliklere yer verilmesi, desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu unsurların yanı sıra okul öncesi dönem çocuğunun; sesin tüm ögelerini içeren söz, hece, uyak gibi unsurlarla yapılan müzikal oyunların, dilin alışılan kullanım amaçları dışında, müzikal ve devinimsel yanlarının da serbest biçimde kullanılmasının müzik gelişimine olumlu düzeyde katkı sağlayacağını ifade eder (Öztürk, 2019).

Her bireyin yaşam sürecinde önemli yere sahip olan sesin ögelerini ve unsurlarını içeren temel konuşma becerisini hayat boyu kullanır. Çocuk konuşma becerisiyle dünyaya gelirken bunun gelişimi ve desteklenmesi için okul öncesi dönemde tekerlemeler, atasözleri, ritmik oyunlar, şarkı söyleme, müziğe bedenimizle eşlik etme, beden hareketleriyle bazen sözleri birleştirme, beden hareketleriyle birbirini yönlendirme ve bazen sesimizi fark ederken yükseltme-alçaltma, seslenme ve hitap etme, nefes-ses egzersizleriyle desteklenen etkinlik süreçleriyle becerimiz deneyimlenerek gelişmektedir (Bulut, 2020).

Okul öncesi dönem müzik eğitiminde daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için farklı müzik öğretim yöntem ve yaklaşımları da süreç içerisinde kullanılmalıdır. Bu yaklaşımlar içerisinde yer alan Orff-Schulwerk yaklaşımıyla müzik etkinlikleri ve bütünleştirilmiş etkinlik süreçleri, çocuğun gelişim dönemleriyle alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Aytaç ve ark., 2020). Okul öncesi dönem etkinlik süreçlerinde MEB tarafından ve aşağıda belirtilen müzik eğitiminin amaçlarıyla Orff-Schulwerk yaklaşımında bulunan temel öge, unsur ve ilkelerin de örtüştüğü düşünülerek süreç içerisinde uygulanması desteklenmektedir (Bozkurt ve Ebeperi, 2020).

MEB (2018, s.8)'de ifade edilene göre müzik eğitiminin amaçları belirtilmiştir;

1. Müziği tanıyabilme,
2. Müzik ve beden birlikteliğiyle uyumu sağlayabilme,

3. Müziği kendi başına bireysel biçimde veya arkadaşları, ailesi gibi etrafında bulunan çevresiyle birlikte toplu biçimde yapabilme,
4. Müzikle toplum arasında bulunan yakın bağı görebilme,
5. Müzikle kendi kültürü, tarihi ve estetik unsurlar arasında bağ kurabilme,
6. Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme,
7. Müziği bir bilim dalı olarak değerlendirip farklı bilim dallarıyla disiplinler arası ilişkiler kurabilme,
8. Müziği her insanın öğrenebileceği düzeyde olduğunu anlayabilme,
9. Dinleme, söyleme, çalma ve ritme dayalı etkinlikler yoluyla müzik yapabilme,
10. Kendini ifade edebilmesi için müzik yolunun kullanılması,
11. Kültürel miras ve çeşitliliğin desteklenerek geliştirebilmesini sağlama,
12. Çağımızın gerekliliği olan teknolojide müziğe yer verip müzik teknolojilerini kullanabilme,
13. Etkin, gelişime uygun müzik üreticisi olabilme ve bu becerilerinin geliştirilmesidir.

2.2. Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Gelişim Alanlarına Etkisi

Çocuğun, dünyaya geldikten sonra yaşamının ilk altı yılı gelişime oldukça açık olduğu zaman dilimi olarak nitelendirilirken; bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal alanlarda gelişim sürecinin oldukça hızlı ve üst düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Lillard ve Jessen, 2003). Bu ifadelerden yola çıkılarak yetenek gelişiminin desteklenmesi ve çocuğun müziksel yaşantısının temellerinin sağlam bir şekilde atılabilmesi için müzik eğitimine erken yaşta başlanması gerekliliğini bir kez daha önümüze çıkarmıştır.

Müzik eğitimi, çocuğun gelişimini önemseyen ve bu gelişime olumlu yönde katkı sağlayan eğitim alanıdır (Şen, 2016). Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin hedefleri içerisinde çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu

düzeyde ve etkili bir biçimde destek olunması yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan müzik etkinlikleri çocukların; bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişimlerini, özbakım becerilerini destekleyen müziksel gelişimlerine olumlu katkı sağlayan etkinliklerdir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.48). Bu etkinliklerde çocuğun, duyduklarını ve düşündüklerini; sesler ve ritim aracılığıyla ifade ederken hareket güdüsünden de yola çıkarak, bedenini sürecin içerisine dahil ederek, kendisini farklı yollarla ifade edebilmesine de olanak sağlanır.

Okul öncesi müzik eğitiminde; kullanılan ritim çalışmaları aracılığıyla çocukların sesini düzgün kullanabilmesi, duygularını ve düşüncelerinin düzgün biçimde ifade edebilme becerisini kazanmasıyla dil gelişiminin desteklenmesi, enstrüman kullanımında büyük kas ve küçük kasların aktif olarak kullanılması aynı zamanda el-göz koordinasyonunun da desteklenmesiyle motor gelişimlerine katkı sağlanır (Demirci ve Mertoğlu, 2017). Çocuğun sayıların, renklerin ve seslerin farkına varmasıyla, ortaya çıkan bir probleme çözüm yolları üretebilme becerisiyle zihinsel gelişimleri desteklenir (Yıldız, 2020). Duygularının farkına varması, müzik yoluyla dinleyenlere iletmesi, müziğe uygun hareketlerle bazen dans etmesi, müziğe yeni ezgiler üretebilmesiyle yaratıcılıkları desteklenirken sosyal-duygusal gelişim alanları da desteklenir (Türkmen, 2017). Bunların yanı sıra çocuğa bir birey olarak; dünya vatandaşı, Türk çocuğu olduğu hatırlatılarak; sorumluluklarının ve görevlerinin kazandırılması, müzik kültürüyle tanıştırılması, en önemlisi müzik sevgisinin kazandırılabilmesi için bu alanların ihmal edilmeden desteklenmesine de önem verilmelidir (MEGEP 2017, s.3). Tüm bu süreçler düşünüldüğünde çocukların müzik eğitimi; zengin yaşantı yoluyla, gelişim sürecinin bütüncül biçimde desteklendiği ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bir süreç halini alacaktır (Yıldız, 2020).

2.2.1. Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi

Müzik eğitimi, okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bilişsel gelişim ve müzik arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda; Müzikle, beyin ve dil ilişkilerinin ele alındığı çalışmalarda beyinde oluşan lezyonlar ve bu lezyonların müzik işlevleri üzerindeki etkisiyle yeni doğan çocukların gelişimleri incelenmiştir. Bunun sonucunda insan beyninin bilişsel işlevleriyle ilgili bağlantılar bulunduğu ve çocukların bilişsel, motor, dil gelişim alanlarının da desteklendiği ifade edilmektedir (Apaydın, 2019, s.16).

Bilişsel gelişim içerisinde yer alan zihinsel süreçlerden beynimizin lobları ele alındığında ise, müzik eğitimi almış ve almamış çocukların beyinlerinin ön lobu incelendiğinde; müzik eğitimi almış çocukların beyin lobunda yaşanan olumlu gelişmelerle birlikte akıl yürütme becerisiyle desteklenen bilişsel beceri düzeylerinde olumlu ve fark yaratan gelişmeler yaşandığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2019b). Müziğin bilişsel süreçleri içerisinde bulunan, müziksel algı süreci de nöroloji biliminin çalışma alanlarında yer almakta ve müziğin tüm unsurlarını kontrolü altında tutmaktadır (Koelsch ve Siebel, 2005:1, akt. Kandır ve Türkoğlu, 2015). Amerikan Bilim Geliştirme Derneği (AAAS) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda ise müzikle beyin arasında yer alan ilişkili bağıntılarla, çocukların problem çözme becerileriyle matematik becerileri arasında da ilişki bulunmuş ve bir bilginin, bir becerinin, bir davranışın okul öncesi dönem de müzik aracılığıyla daha kolay öğrenilmesi bu çalışmalarla desteklenmiştir (AAAS, 2020). Bilişsel gelişim ve öğrenme becerilerinin en üst sınırında yer alan okul öncesi dönemde, gelişimi destekleyen ve gelişimle doğrudan ilişkisi bulunan müzik etkinliklerinin süreç içerisinde kullanılmasının da etkili olacağı ifade edilmiştir (Demirci ve Mertoğlu, 2017).

Okul öncesi dönem çocukların müzik etkinliklerinin Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenmesi, Schulwerk pedagojisi kapsamında yer aldığı gibi bilişsel gelişimi de desteklemektedir (Johnson, 2017'den akt. Angı 2022). Çocuğun

bilişsel gelişimi ve müzik birlikte düşünüldüğünde; çocuklar müzik dinlerken oyun oynayabilir, çalan şarkıya eşlik edebilir ve şarkıyla dans edebilir, birçok işi aynı anda yapabilmesiyle de ikili işlem yapabilme konularıyla erken yaşlarda tanışabilmektedir. Birbiriyle bağıntılı alanlarda yaptığı bu işlemleri yerine getirebilir ve bu işlemler esnasında beyinlerindeki sinaptik bağıntılar aracılığıyla farklı fonksiyonları da aktif olarak destekleyebilir (Andreasen, 2015, s.228). Tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem etkinlikleri içerisinde yer alan müzik etkinliklerinin; çocukların bilişsel gelişimini destekleyerek beyin fonksiyonlarının geliştirilmesi için amaçlı, planlı ve bütüncül şekilde uygulanması mümkün olan etkinlik türü olarak karşımıza çıkar (Eser, 2010; Yıldız 2018). Müziğin içinde bulunduğu etkinlikler ya da müzik etkinlikleriyle okul öncesi dönem çocuğuna bilişsel becerilerden; sayılar, renkler, mekâna/zamana dayalı kavramlar, problem çözme gibi birçok kavramların ve becerilerin oyun yöntemiyle, yaparak- yaşayarak, çocuğun sürece aktif olarak katıldığı etkinlikler yoluyla öğrenmeler sağlanarak desteklenmektedir (Babaç ve Yıldız, 2018). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenen ve uygulanan müzik etkinliklerinde de çocukların problem çözme becerisi, sayı ve matematiksel becerilerinin yanında muhakeme becerisi gibi birçok bilişsel gelişim becerilerine yer verilmiştir (Yaprak Kotzian, 2018).

Okul öncesi dönem çocuklarının, müzik etkinlikleri ve yaklaşımlarıyla desteklenen zengin öğrenme süreci çevre koşullarıyla da desteklenerek bilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağlanır (Yıldız, 2018). Çocuklara, erken yaşlarda verilmeye başlanan müzik eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimine bütüncül olarak etkisi düşünüldüğünde; matematiksel ve bilimsel becerilerin gelişimi bunun yanında dinleme becerileri, dil gelişim becerilerinin temeli olan fonolojik farkındalık düzeylerine bağlı olarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimlerine olumlu düzeyde etkiler ortaya çıkarılarak desteklenmektedir (Kandır ve Türkoğlu, 2015).

2.2.2. Motor Gelişimi Üzerine Etkisi

Okul öncesi dönem motor becerileri; çocuğun büyük kas, küçük kas ve birden fazla kasını aktif olarak kullandığı gelişim alanıdır (MEB, 2016). Hareket etme dürtüsüyle dünyaya gelen çocuğun hareket etmeye meyilli ve istekli olduğu düşünüldüğünde motor gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Meinel, 1998; Prohl, 2006; akt. Karren, 2017). Hareket, yalnızca yaşamsal bir dayanak olmamakla birlikte çocuğun yetenek gelişiminin de temelidir (Ehrlich ve Heimann 1995; akt. Karren, 2017).

Okul öncesi dönem çocuklarının, hareket ve müzikle bağlantısı düşünüldüğünde; çocuk müziği duyduğu anda doğasında olan hareket dürtüsüyle müziğe eşlik etmeye çalışır. Bunu yaparken başını sallar, parmaklarını şıklatır, ritim tutar, ayağını yere vurur ya da vücudunu oynatarak bu eylemlerle müziğe içten ve doğal şekilde eşlik etmeye çalışarak tepki vermektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem müzik etkinlikleri, çocuğun müzik deneyimlerini bedeniyle ve kaslarının kullanımıyla ilişkilendirilen gelişim alanı olan motor gelişimin desteklenmesi için de oldukça gereklidir (Yıldız, 2018).

Okul öncesi dönem hareket etkinlikleri ve müzik etkinlikleri birbirleriyle paralel ve iç içe kullanılacak etkinlikler olarak düşünülebilmektedir. Hareket etkinlikleri ve müzik etkinliklerinde ortak olarak; büyük kas gerektiren becerilerden yürüme, koşma, atlama, zıplama, yakalama, çekme, itme, tırmanma, dengede durma gibi becerilere yer verilirken küçük kas gerektiren becerilerde ise; bir şeyi yuvarlama, kesme, kavrama, katlama ve müzik aleti çalma becerisi örnek olarak gösterilebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların el-göz, beden koordinasyonunu desteklemek amacıyla uygulanan bu etkinliklerle müzik becerilerinin geliştirilebilmesi oldukça önemlidir (Aral ve Can Yaşar, 2015). Okul öncesi dönemde çocuklar müzik etkinlikleriyle; şarkı söyler, ritim tutar, çalan bir şarkıyla dans eder ve etkinliklere bedeniyle katılarak eşlik ederken bedeninin farkına varır. Okul öncesi dönem yaklaşımları içerisinde yer alan ve etkinliklerde kullanılan Orff-

Schulwerk yaklaşımında çocukların hareket dürtüsü müziğin temel unsurları içerisinde yer almakta ve bu unsur büyüme sürecinin bir parçası olarak ifade edilmektedir (Angı, 2022). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan müzik etkinlikleri çocuğun işitsel, görsel hem de dokunsal uyaranların yanı sıra hareket uyaranını da içerisinde barındırarak süreçte aktif olarak kullanılmaktadır (Banks, 1982'den akt. Angı 2022). Bu yaklaşım; çocuklar için müzik eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğini belirtirken çocuklara verilecek müzik eğitiminin yalnızca şarkı söylemek ve enstrüman çalma üzerine kurulu olmaması, hareketin de sürecin unsuru haline getirilmesini destekler (Çalışkan, 2019). Hareketin süreç içerisinde yer almasıyla çocukların hareket becerilerinin oyunda ortaya çıkacağı ve oyun oynarken bedeninin tüm bölümlerini özgürce kullanabileceği için bu sayede çocukların bedenlerinden ortaya çıkan müziği hareket yoluyla keşfetmesi sağlanır (Yaprak Kotzian, 2018). Orff-Schulwerk yaklaşımının temel unsuru olan hareket unsuru içerisinde; el çırpma, parmak şıklatma, ayağını yere vurma, dize vurma gibi vücut bölümleri müzik etkinliklerinde kullanır (Yaprak Kotzian, 2018). Bu hareket aktiviteleriyle çocukların beden öz farkındalık gelişimi desteklenirken çocukların kendini ifade etmesine de olanak sağlanmaktadır (Woods, 1987'den akt. Angı, 2022).

Okul öncesi dönem çocuklarında enstrüman çalma becerisi; el-göz koordinasyonu, birçok karmaşık motor becerilerinin kullanılmasıyla büyük ve küçük kas gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak desteklemektedir. Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan çalgılar Carl Orff tarafından çocukların gelişimine uygun, yapımı ve çalımı kolay aynı zamanda çocukların motor gelişimine katkı sağlayan enstrümanlardır (Yaprak Kotzian, 2018). Orff çalgıları çocukların, psikomotor gelişimine katkı sağlarken bununla birlikte oyun gelişimini de katkı sağlamaktadır (Uçan'dan akt. Angı, 2022). Orff enstrümanlarından, çubuklu (ezgili) enstrümanlar çocukların motor becerilerini destekleyerek piyano çalabilecek gelişime sahip olmayan çocuklar için hem görsel hem de kinestetik enstrüman çalma deneyimi sağlayarak çocuğun müzik yapabilmesini de kolaylaştırmaktadır (Angı, 2022). Okul öncesi dönem motor gelişim içerisinde

bulunan ve kas gelişimini destekleyen enstrümanlara; piyano, flüt, marakas, zil, ksilofon, metalofon, darbuka, davul gibi birçok enstrüman da örnek verilebilir (Yıldız, 2018).

2.2.3. Sosyal- Duygusal Gelişim Üzerine Etkisi

Duygularımızı ifade edebilmemiz ve ortaya çıkarabilmemiz için müzik önemli araçlardan biri olurken müzik eğitimi ise sosyal-duygusal gelişimimizi desteklemektedir (Campayo-Muñoz ve Cabedo-Mas, 2017). Sosyo-duygusal gelişim becerileri, beyin gelişimi ve bilişsel yetenek gelişimleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Campayo-Muñoz ve Cabedo-Mas, 2017). Müzik eğitiminin, duyguları tanıma becerisi, topluluğa ait olma ve toplulukla hareket edebilme becerisinin geliştirilmesiyle çocuklara erken yaşlarda verilmesi oldukça önemlidir (Esteves, 2017).

Okul öncesi dönem çocuğu, duygularını ifade etmeye çalışırken müziği etkili bir araç olarak kullanabilmektedir (Dumont, Syurina, Feron ve van Hooren, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarının müzik gelişiminde önemli yeri olan müzik etkinlikleri; çocukların şarkılar yoluyla duygularını ifade edebildiği, akranlarıyla birlikte şarkılar söyleyebildiği, enstrüman çalabildiği bu süreçlerle kendini tanıması ve grup içerisinde uyumlu olması gibi birçok davranışı kazanabildiği etkinliklerdir. Bu sayede çocuklar birlikte müzik yapma alışkanlığını da elde edebilmektedir (Çuhadar, 2016: 220-221). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinlilerinde de grup çalışmalarına oldukça önem verilmiş, çocuğun birlikte müzik yapma becerisi desteklenmiştir (Yaprak Kotzian, 2018).

Okul öncesi dönem çocuğu müzik etkinlikleri sayesinde kendilerini ifade etmeyi öğrenirken aynı zamanda duygularını da tanımaya çalışır ve (utangaç, saldırganlık, korku gibi) birçok olumsuz duyguyu olumlu duygu ve davranışa dönüştürebilir (Nart, 2017). Müzik etkinlikleri; çocuklar arasında bağ kurulduğu ve duygularını paylaştığı, birbirleriyle ortak yanları olmasa bile tanışarak, oyunlar

oynayarak, eğlendikleri ve arkadaşlık kurdukları temel etkinliklerdir (Belapurkar, 2017). Bu sayede okul öncesi dönem çocuğu, akranlarıyla bir sosyal ortam oluşturmakta aynı zamanda ailesinden ayrılarak sınıf ortamında yeni arkadaşlar edinerek farklı bir sosyal ortama ve hayata giriş yapmaktadır. Okul öncesi hayata giriş yapan çocuk müzik etkinliklerinde arkadaşlarıyla kaynaşırken, aynı zamanda bir şarkıyı nasıl birlikte söyleyeceğini, şarkının neresinde nefes alacağını ya da bedeniyle destekleyeceğini, parçayı nasıl ve nerde sonlandırabilmesi gerektiğiyle ilgili kazanımları da öğrenir. Bu sayede müzik yoluyla zamanı verimli, etkili kullanmayı ve disiplinli hareket edebilme davranışını da kazanır (Nart, 2017). Grup içerisinde yapılan bu tür etkinliklerle çocuklar; toplu söyleme ve çalma etkinliklerinde bulunarak kurdukları ilişkide hata yapmaktan çekinmezler, iş birliği içerisinde yardımlaşırlar, ilişkilerini devam ettirerek aynı zamanda sorumluluk almayı da öğrenebilirler (Kandır ve Türkoğlu, 2015). Birlikte müzik yapan çocukların takım çalışmalarına istekli oldukları, büyük ve küçük gruplar halinde birbirlerini destekledikleri, birbirlerine saygı ve güven duydukları belirtilirken gelişimleri desteklenir (Hallam, 2015).

Müzik eğitiminde sınıf içi kullanılacak etkinliklerin ve şarkı dağarcıklarının iyi seçilmesiyle çocukların müzik yoluyla bir araya gelmeleri aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerine de yardımcı olmaktadır (Türkmen, 2017). Müzik etkinliklerinde kullanılan şarkılarla çocuklara; sevgi, hoşgörü, saygı, yardımlaşma, topluma uyum sağlama becerilerinin gelişmesi ve çocukların sosyalleşerek olgunlaşmalarına da olanak sağlanmaktadır (Kıvılcım ve Mertoğlu, 2015: 2).

Okul öncesi dönem çocukların enstrüman çalma becerisi; duyguları algılamasını ortaya çıkarırken aynı zamanda duygularını kullanarak ritmik ve sözlü parçalar üretebilmesi, bunu enstrüman yardımıyla yapabilmesi de sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Kim ve Kim, 2018). Okul öncesi dönem çocukların katıldığı müzik etkinliklerinde, müziği oluşturma ve keşfetme sürecinde; içinden doğan keşfetme ve yaratma güdüsünü enstrüman, hareket, şarkı yollarıyla

aktarabilme becerisiyle yaratıcılıkları desteklenir (Sığırtmaç Dikici, 2015, s.21). Ayrıca bu bilgiler ışığında Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenen müzik etkinliklerinde yaklaşımın temel ögesi olarak bulunan keşfetme ve yaratma süreci de sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesini olumlu düzeyde etkilemektedir (Yaprak Kotzian, 2018).

2.2.4. Özbakım Becerileri Üzerine Etkisi

Özbakım becerileri, gündelik yaşam içerisinde yer alan ve fiziksel ihtiyaçlarımızın karşılandığı becerilerdir. Günlük yaşam içerisinde yer alan yemek yeme, tuvalet eğitimimiz ve giyinme becerilerimiz bizim en temel öz bakım becerimiz içerisinde yer almaktadır. Bu becerilerin yanında el ve yüz yıkama, banyo yapma, diş fırçalama becerimiz, saç ve tırnaklarımızın bakımı, dengeli beslenme ile (beden, ruh, vücut) sağlığımız ve tüm eşyalarımızın (kıyafet, ayakkabı vb.) bakımı gibi ileri düzey öz bakım becerilerini de içermektedir (Ünal ve ark. 2016).

Okul öncesi dönem eğitim programında, 36-72 aylık çocukların kazanması gereken davranışlardan öz bakım becerilerinin içeriğine kazanım ve göstergelerle yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim programında özbakım becerileri içerisinde yer alan kazanımlar; “yeterli ve dengeli beslenme, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, temizlik, dinlenme, giyinme vb. beceriler yer almaktadır (MEB, 2016).

Müzik eğitiminde çocuklar; öğrenecekleri beceriyi oyun yoluyla, sürecin merkezinde yer alırken aynı zamanda keşfederek, şarkı söyleyerek ve dans ederek öğrenebilmektedir. Okul öncesi dönem çocuklara, özbakım becerilerinin daha kolay öğretilebilmesi ve becerinin kazandırılması için müzik etkinlikleri oldukça önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde özbakım becerileri; eğitim müziği bestecileri ya da müzik eğitim uzmanları tarafından sağlık öğütlerini, dengeli beslenmeyi, hastalıklara karşı korunma, beden temizliğiyle ilgili birçok

çocuk şarkısı bestelemektedir (Yıldız, 2020). Müzik etkinliklerinde kullanılan bu şarkılar çeşitli beden hareketleri ya da dramayla desteklenerek özbakım becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir. Covid-19 dönemiyle hayatımıza giren küresel salgın sürecinde özbakım becerileri hayatımızda daha da önemli yere sahip olmuş ve özbakım becerilerine gereken önemin verilmesini bizlere bir kez daha hatırlatmıştır. Geiger, 2000 yılında yaptığı bir araştırmada; Okul öncesi çocuklarını tüm bulaşıcı hastalıklardan korunması, el yıkama alışkanlığını kazanması ve birçok becerinin öğretilmesi amacıyla bir program hazırlanmış ve bu programdaki etkinlikler; şarkı söyleyerek, oyunlar oynayarak daha birçok yöntemle desteklenerek uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda çocukların bu becerileri diğer öğrenme biçimlerine göre eğlenerek, kolaylıkla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017).

Özbakım beceri, kazanım ve göstergeleri arasında bedenimize de yer verilmiş ve bedenimizin de dinlendirilmesi için dinlenme etkinliklerine ihtiyaç duyulmuştur. Özbakım becerileri arasında yer alan dinlenme etkinlikleri; kazanım ve göstergelerle belirtilmiş, becerinin gelişimine önem verilmiştir. Dinlenme etkinlikleri esnasında çocukların bedenlerini ve aynı zamanda zihinlerini dinlendirme biçimlerine dikkat çekilmiştir. Özbakım becerileri arasında yer alan dinlenme etkinlikleri kazanım ve göstergelerini daha verimli hale getirmek için dinlenme esnasında çocukların duygularını harekete geçirecek müziklerle desteklenmeli ve çocuklara bu müzikler dinletilmelidir.

Okul öncesi dönem, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenen etkinliklerde dinlenmenin öğrenme sürecinde biriken enerjinin dışa vurumuyla birlikte rahatlama ve gevşeme gibi birçok duygunun da açığa çıkarılması sağlanmaktadır (Yaprak Kotzian, 2018). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde çocuklara dinletilen müziklerle, çocukların duygularının harekete geçirmesi, çocuğun stres ve birçok duygudan daha kolay şekilde arındığı, çocuğun özbakım becerilerinin ve gelecek müzik yaşantısını desteklenmesi gerektiği, gelecek

yaşantısında iyi bir müzik dinleyicisi olmasının da temelleri bu sayede atılması gerektiğini belirmiştir (Yener, 2011).

2.2.5. Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren dil ve konuşma yeteneğini kullanmaya başlar (Yıldız, 2020). Dil yeteneği bizi diğer canlılardan ayıran, hayata tutunmamızı sağlayan, doğduğumuz andan itibaren ihtiyaçlarımızı karşılayabileceğimiz ve bize hayat boyu eşlik eden temel becerimizdir. Aynı zamanda dil gelişimi, yaşamımızın geri kalan sürecinde de bize eşlik etmesi sebebiyle kazanılması ve desteklenmesi gereken beceri arasında yer almaktadır.

Çocuğun, okul öncesi eğitim yaşantısına başlamasıyla da okul öncesi eğitimin amaç ve hedeflerinde belirtildiği üzere çocukların dilimiz Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasının sağlanabilmesi için dil gelişimleri desteklenmelidir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programında dil gelişimi alanının kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir. Dil gelişimi alanını birçok yöntem ya da yaklaşımla kullanılan etkinliklerle desteklemek mümkündür. Bu etkinliklerin dışında dil gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan etkinliklerden biri de müzik etkinliğidir. Okul öncesi dönem etkinlikleri ve müzik etkinliklerinde ortak unsur olan dil becerisi desteklenerek, verilen müzik eğitimi çocuğun dil gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2015).

Çocuğun, dil gelişimine katkı sağlayan müzik etkinlikleri çocuklara yaşantı yoluyla kazandırılmalıdır. Müzik etkinliklerinde; sesleri dinleme, fark etme, sesleri taklit etme ve sesini kullanarak şarkı söyleme gibi birçok etkinlik kullanılır. Bu etkinliklerle okul öncesi ve müzik eğitiminde ortak kullanılan yaklaşımlara süreç içerisinde yer verilmesiyle gelişim sürecinde planlı ve çok yönlü ilerleme sağlanacaktır. Bu yöntemler arasında drama, rol yapma ve müzik yaklaşımları içerisinde konuşmayı temel unsurları içerisine alan Orff-Schulwerk yaklaşımıdır (Yaprak Kotzian, 2018). Okul öncesi dönem müzik eğitiminde becerinin

geliştirilmesi için okul öncesi etkinlikleri ve müzik etkinliklerinin ortak unsuru olan konuşma ve dil becerisi süreç içerisinde birlikte kullanılmıştır. Okul öncesi dönem müzik etkinliklerini destekleyen yaklaşımlar içerisinde bulunan Orff–Schulwerk yaklaşımın temel unsuru olan konuşma unsuru da dil gelişimini doğrudan etkileyerek müzik etkinliklerinde kullanılır ve bütüncül biçimde dil gelişimi destekler (Yaprak Kotzian, 2018 s.102).

Orff-Schulwerk yaklaşımı; şarkılar, tekerlemeler, bilmeceler, parmak oyunları, basit dil oyunları ve çocuklara uygun olarak düzenlenmiş çalımı kolay enstrümanların kullanımıyla müzik etkinliklerinin çeşitlendirilerek uygulanmasını sağlamaktadır (Yaprak Kotzian, 2018). Okul öncesi dönem müzik etkinlikleri ve desteklenen yaklaşım sayesinde çocukların farklı ve yeni kelimeleri kullanabilmesi sağlanarak çocuğun kelime hazinelerinin gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca söylenen şarkılar, parmak oyunları, nefes egzersizleri, bilmeceler, dil oyunları vb. etkinliklerle çocuğun ses tonunu ayarlamasına, akıcı şekilde konuşmasına da katkı sağlamaktadır (Babaç ve Yıldız, 2018). Müzik etkinliklerinde kullanılan Orff-Schulwerk yaklaşımı dil gelişiminde kullanılan ögelerden; heceler, isimler, seslenmeler, tekerlemeler, atasözleri, özlü sözler, hikayeler yoluyla dil gelişimim desteklemekte ve yaklaşımın çekirdeğini de oluşturmaktadır (Yaprak Kotzian 2018, s.102). Okul öncesi dönem kullanılan etkinlikler; Müzik, Türkçe, Hareket, Okuma ve yazma gibi birçok etkinliklerle bütünleştirilerek kullanıldığında çocukların kelime dağarcığının zenginliğine olumlu katkı sağlayarak dil gelişim alanının desteklenmesini de sağlayacaktır.

2.3. Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık teriminin alan yazında birçok farklı tanımı bulunmakta ve kullanılmaktadır. Fonolojik farkındalık; sözlü dilin içinde bulunduğu birimleri fark edebilme, bu birimleri keşfedilme ve kullanımına yönelik çok yönlü, oldukça kapsamlı bir beceri olarak tanımlanabilir (Soleymani ve ark. 2016). Bu beceri terimi, kullanılan alan yazında birçok farklı terimle ifade edilerek

de kullanılmaktadır. Kullanılan bu terimler; fonolojik farkındalık, fonolojik duyarlılık ve sesbilgisel farkındalık olarak birbirleri yerine kullanılabilen terimlerdir. Fonolojik farkındalık kavramı bazı kavramlarla da karıştırılmaktadır. Bu kavramlardan biri de fonolojik farkındalık diğeri ise fonemik farkındalık olarak karşımıza çıkar (Phillips ve ark. 2012). Bu terimlerin daha net ve anlaşılır olabilmesi için öncelikle fonem, fonetik ve fonoloji terimlerinin anlam bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre fonem; dilde diğer sesleri birbirinden ayıran en küçük ses birimi anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Fonemik farkındalık becerisi ise dilin en küçük ses birimi olan fonemlere karşı duyarlılığı ifade etmektedir (Vidal ve ark., 2020). Fonotik kelimesi ise ses dalgalarından yola çıkarak incelemeler yapan sesin ritmini ve birçok ögeyi içerisine alırken bu alanlarda çalışmalar yapan bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Dinler, 2018).

Yapılan tüm tanımlardan yola çıkılarak fonolojik farkındalık; "kelimeyi oluşturan ses birimlerini fark edebilme, sesleri tanıyabilme, sesler üzerinde çeşitli oyunlarla değişiklikler yaparak ve dilde var olan seslerden başlayarak bu seslerin keşfedilmesi, tanınması, kavranması, ayırt edilebilmesi gibi bilişsel düşünme becerilerini de içerisine alan farkındalık olarak tanımlanabilmektedir" (Parpucu, 2016: 14).

Fonolojik farkındalık becerisi, kullanılan dildeki bir sözcüğü hecelere ayırabilme bu sözcüğü seslere ayrılabilme, sözcükten ses atabilme ve sözcüğe ses ekleme, sözcüğün hangi sesle başladığını ya da bittiğini bulabilme, sözcükte bir sesin yerini değiştirebilme, verilen sesle başlayan ve biten yeni sözcükler bulabilme, verilen sözcüklerin uyaklı/uyaksız olduğu fark edebilme ve bulabilme, sözcüğün başına ya da sonuna bir ses ekleyerek yeni ses oluşturma ve oluşan sözcüğü bulma gibi alt becerileri içerisinde barındırmaktadır (Acarlar ve ark., 2002; Kazanoğlu, 2017; Lane ve ark., 2002; Melby-Lervåg ve ark., 2012; Sürgen, 2019).

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalığın erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönem çocuklarına beceri olarak kazandırılıp kazandırılamayacağı 1970'li yıllardan itibaren çokça tartışma konusu olmuştur (Elkonin, 1973, s.551; Parpucu, 2016). Alanyazında yer alan "fonolojik farkındalık/fonolojik duyarlılık/ses bilimsel farkındalık" terimiyle ilgili yapılan araştırmalarda; bu terimin erken okuryazarlık kavramıyla da paralel bir ilişki içerisinde olduğu, 1970'li yılların sonlarında daha çok 1980'li yılların başında dikkat çekmeye başlamıştır. Fonolojik duyarlılık ortaya çıktığı ilk zamanlarda işitme engelli bireylerin eğitiminde kullanılmaya başlanmış ve 1980'li yıllarda gelindiğinde ise alanyazına kazandırılmıştır (Bradley ve Bryant, 1983; Parpucu, 2016).

Doğduğu andan itibaren seslerle tanışan, oynayan ve eğlenen çocuğun okul öncesi döneme gelmesiyle birlikte dil ve konuşma becerisi artık hayatında farklı anlamlar taşımaktadır. İletişim kurabilmesi için dilin gerekliliğini daha iyi anlayan çocuk; ailesi, arkadaşları ya da etrafında olanları anlayabilmek, oyunlara, konuşmalara ya da hayatın bir yerine katılım sağlayabilmesinin konuşmayla olduğunun farkına varmaktadır. Bununla birlikte etrafını dikkatlice dinlemeyi, anlamayı ve bazen konuşmaya katılmak için ya da gelen sorulara cevap verebilmek için akıcı şekilde konuşmaya çalışmaktadır. Belki aile ortamında televizyon izlerken geçen alt yazının ne olduğunu sorması ya da aile de kitap okuyan kişiyi gözlemlemesi, aileden birinin ona kitap okumasıyla yazıyı gözlemleyerek ve fark ederek okuma becerisini yaşantısına dahil etmektedir. Yapılan araştırmalarla da çocukların doğduğu andan itibaren okula başlayana kadar geçirdikleri sürede çevresiyle olan deneyimlediklerini yaşantılar yoluyla geliştirerek okuryazarlık becerilerinin temeli olan yazı farkındalığının, sözcük bilgisi ve anlama, alfabe ve harf bilgisi, fonolojik farkındalık becerileri gibi becerilerin arasında oldukça önemli bir bağlantı olduğu düşünülmektedir (Akdal ve Kargın, 2019; Dinler, 2018; Sönmez, Haznedar ve Babür, 2017; Parpucu, 2016; Demirci, 2015). Bu araştırmalar ve çocukların davranışları ışığında, çocukların okuryazarlık becerisini çevresiyle

etkileşimi yüksek şekilde edindikleri ve okuryazar davranışlarını da gösterdikleri ortaya konulmuştur (Atlar ve Uzuner, 2018). Erken okuryazarlık becerisinin gelişiminde birçok temel öge olmasıyla birlikte fonolojik farkındalık becerisinin bu ögeler içerisinde en önemlisi olduğu da belirtilmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Erdoğan, 2010; Hempenstall 2015a; Goswami ve Bryant, 2016). Fonolojik farkındalık becerisi ve okumayı öğrenme becerileri arasında da doğrudan ve yüksek oranda bir ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Anthony ve ark., 2003; Bolduc ve Lefebvre, 2012; Rohde, 2015; Cárnio ve ark., 2017). Yapılan pek çok çalışmada, fonolojik farkındalık becerisi ile okuma arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu ortaya koyulmuştur (Aktan Kerem, 2001; Büyüktaşkapu, 2012; Dinler, 2018; Erdoğan, 2011a; Karakelle, 2004). Bu bilgiler ışığında erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönem çocuğun fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesiyle ilerki eğitim yaşantısı ve hayatının tümüne etki ederek, okuma yazma becerilerinin hayat boyu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Krajewski ve Schneider, 2009; Hempenstall, 2015a). Bu sebeple çocukların fonolojik farkındalık gelişiminin desteklenmesinin gelecek yaşantılarına da olumlu katkı sağladığı düşünüldüğünde çocukların kendilerini ifade etmeleri, cümle kurma, sohbeti devam ettirebilme gibi daha birçok becerilerini olumlu yönde etki ederek destekleyecektir (Carroll, 2001; Yopp, 2009; Erdoğan, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Erdoğan, 2011; Bayraktar, 2013; Sönmez, Haznedar ve Babür, 2017). Rohde (2015)'te ifade ettiği üzere de, çocuğun doğum anından başlayarak erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemde bu becerilerin hızlı olarak geliştiği düşünüldüğünde bütüncül, planlı ve geniş bir yelpaze içerisinde yer alan yöntem, yaklaşım ve ilkelerle fonolojik farkındalık becerisi desteklenmelidir (Shanahan ve Lonigan, 2009; Rohde, 2015).

Okul öncesi dönem eğitimi, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nda yer aldığı üzere; okul öncesi eğitimin amaçları belirtilen çerçevede; çocuklara okuma ve yazmayı öğretmenin amaç olmadığı, çocukların ilkokulda başladıkları zaman akranlarıyla birlikte okuma-yazmayı etkin bir biçimde ve birlikte öğrenebilmesi için gerekli ön koşul becerileri kazandırmaktır. Çocuğa

okuma ve yazma becerileri kazandırmak için yapılması gerekenler düşünüldüğünde; okuma ve yazmanın hayatımızın önemli bir parçası olduğunu, neden okumaya ve yazmaya gerek duyduğumuzu gözlemlemesine fırsat vererek, heveslendirme çalışmalarıyla desteklenerek anlaması sağlanmalıdır. Yaşamda aktif kullanılan bu becerileri anlamlandırmaya çalışmış çocuğun; okuma-yazmaya karşı istekli olduğu, okuluna ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyerek becerinin geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Kandır ve Yazıcı (2016) tarafından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında; çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi sebebiyle öğrenme süreci ve değerlendirme gibi birçok unsur açısından incelenmiştir. Okuma yazma ve fonolojik farkındalık becerilerine yönelik; dil gelişim, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim alanları kazanımların arttırılması ve göstergeleriyle birlikte desteklenerek güncellenmesi, program içeriğinin bütüncül, planlı olarak gerçekleştirilebilmesi için farklı yöntem ve yaklaşımlar desteklenerek geliştirilmesi, zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğinden söz etmiştir (Dinler, 2018).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık Gelişimi

Okul öncesi dönemde çocuğun fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi ve geliştirilmesine olanak verilmesi oldukça önemlidir. Bu beceri temelleri çocuğun doğumuyla başlayıp, erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemde geçen süre içerisinde gelişmektedir (Shanahan ve Lonigan, 2010; Rohde, 2015). Bu süreç içerisinde çocuğun gelişiminin desteklenmesi gelecek okul yaşantısını etkilemekte hatta içinde bulunduğu yaşının gerekliliğiyle akranları, ailesiyle ve toplumla ilişki kurmasının da yolunu açmaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimini etkileyen temel unsurlar arasında; genetik, zeka, hafıza ve kelime dağarcığının yanında çocuğun sözlü dil deneyimleri gibi birçok unsurda yer almaktadır. Bu unsurlarla her çocuğun gelişiminin bireysel olduğu ve bu bireysel farklılıkların göz

önünde bulundurulması da gerekmektedir. Bu bireysel farklılıkların erken çocukluk dönemi ve yaşamın daha sonraki dönemlerinde de devam ettiği görülür (Anthony ve Francis, 2005; Skibbe ve ark., 2020). Fonolojik farkındalık becerisinin gelişiminde bahsedilen unsurların etkisinin yanında fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi bir süreç içerisinde ve aşamalar halinde gerçekleşmesiyle desteklenmesi gerekmektedir (Parpucu, 2016).

Okul öncesi dönem çocuklarının, fonolojik farkındalık becerilerin gelişim aşamalarında konuşma dilinin farklı fonolojik birimleriyle ilişki içerisinde bulunduğu gözlemlenmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerinde her şeyden önce çocuğun; dil ve konuşma, konuşma ve yazı, sesler ve harfler arasında bulunan ilişkiyi fark etmesine olanak sağlanmalıdır. Çocukların, çevresinde konuşulan dile duyarlılıklarının arttırılması için konuşulan dilin en küçük ses birimlerinden oluştuğunu fark edebilmesi ve oluşan ses birimleri arasındaki ilişkiyi keşfedebilmesi, seslerle harfler arasında kurulan bağlantıyı kavrayabilmesiyle çocuğun fonolojik farkındalık becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bu becerinin gelişimiyle çocukların okuma becerilerinin de temelinin oluşturularak destekleneceği gibi becerinin gelişiminin kolaylaşacağı da varsayılmaktadır (Wang ve ark., 2021).

Fonolojik farkındalık becerisinin gelişimiyle ilgili yapılan araştırmalarda pek çok görüş olduğu da bilinmektedir. Gillion (2007)'de fonolojik farkındalık becerileri ögelerini üç öge olarak tanımlamış bunlar; hecesel yapı, ilk ses-uyak yapısı ve fonem farkındalığı olarak belirtmiştir (Gillon, 2007; Parpucu, 2016). Beauchat, Blamey, Walpole'a (2009, s.33) belirtildiği üzere ise fonolojik farkındalık becerileri; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilkses-uyak farkındalığı ve fonem farkındalığı olmak üzere dört ögeli ya da bileşenli yapı olarak tanımlanmıştır (Dinler, 2018, s.6). Gunning (2000, s.25) yaptığı araştırmada fonolojik farkındalık becerisinin üç ögeden oluştuğunu bunun yanında bir ek öge olarak kafiye farkındalığı ögesini de içerdiğini belirtmiştir (Gunning, 2000; Parpucu, 2016). Bu ögelerin hepsi aşamalar halinde sıralı şekilde gelişme

gösterirken aynı zamanda bütün ögelerde birbirleriyle iç içe geçerek birbirlerini kapsadığı da belirtilmiştir (Dinler, 2018 s.13). Fonolojik farkındalık becerisinin gelişmesinde tüm ögelerin birbirlerini kapsaması; becerinin öğrenilmesini kolaylaştırmakta ve becerinin kazanılmasında da oldukça etkilidir. Belirtilen her bir ögeye ait farklı görevler de birbirleriyle ilişki içerisinde olması sebebiyle fonolojik farkındalığın gelişmesinde bütüncül olarak etkilemektedir (Gillon, 2007). Fonolojik farkındalık becerisinin gelişim aşamaları göz önünde bulundurulduğunda bu ögelerin fonolojik farkındalık beceri sürecinde bütünsel bir anlayışla basit farkındalık düzeylerinden başlayarak büyük fonolojik birimlerin yüzeysel farklılıklarını ayırt etmek devamında küçük fonolojik birimlerin en küçük farklılığının fark edilebilmesi şeklinde karmaşık olanlara doğru bir süreklilik içerisinde kendini gösterdiği görülür (Anthony, 2005; Phillips ve ark., 2008; Phillips, Menchetti, ve Lonigan, 2008; Muñoz ve ark., 2017).

Okul öncesi dönem çocuklarına, fonolojik farkındalık becerisinin kazandırılması için en kolay aşamada bulunan farkındalık becerileri temel öge alınarak ses birimi farkındalığı gibi ileri ve gelişmiş düzeyde bulunan fonolojik duyarlılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu farkındalık becerisinin gelişimi çocuklar için en kolay aşamadan başlayıp en zor aşama fonem farkındalığı düzeyine doğru ilerlemektedir (Muñoz ve ark., 2017; Verhoeven, 2017). Fonolojik farkındalık aşamaları; sözcük farkındalığı ile başlayarak hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı olarak aşamalar halinde ilerleme sağlamaktadır (Goswami ve Bryant 1990; Turan, 2018; Bekir, 2018). Ayrıca farklı fonolojik farkındalık ögelerinin her birinin birbirlerine özgü, bir diğerinden farklı gelişim noktaları olması sebebiyle bu farkındalıklar arası farklı hıza da sahip oldukları üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Okul öncesi dönem çocukları için bu farkındalık ögelerinde eğitimle birlikte ilk-ses ve ton farkındalığı becerilerinde olumlu düzeyde farklılıklarla artış sağlanmaktadır (Zhao ve ark., 2016).

Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişim aşamalarının en temel ve önemli unsurlardan bir diğeri de konuşma dilinin yapısıdır. Dil, birçok bileşeni olan ve bu bileşenleri içeren bir bütündür. Dilin bu bileşenleri beş adet olarak tanımlanmıştır. Bu bileşenlerden ilki; fonoloji (ses bilgisi) ardından morfoloji (biçim bilgisi), sentaks (söz dizimi), semantik (anlam bilgisi) ve pragmatik (kullanım bilgisi) olarak oluştuğu görülmektedir (Parpucu, 2016, s.7). Dilin, bileşenlerinin özellikleri ve yapısı da kendisine ait olmakla birlikte o dile özgüdür. Bu sebeplerle her dilin fonolojik özellikleri de birbirinden farklı ve kendisine özgüdür. Birçok ülkenin dilinde ses birimleri harflere karşılık gelmektedir. Bu karşılık gelme durumu da alfabetik kodlama olarak adlandırılmaktadır. Kodlamaya oluşan yazı sistemlerinde her ses birimi sembole karşılık gelerek sembollerle ifade edilir. Türkçe, Japonca, Fince gibi diller kodlamayla oluşarak yazı sisteminde ses birimlerine karşılık gelen semboller ile hafızada tutulmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde ana ve resmi dilimiz olan Türkçe'de konuşulan ya da yazılan ses birimlerinin sembollere karşılık gelmesi sebebiyle kodlama ilkesine de dayalı bir dil olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle çocukların kelime telaffuz ile kelime çözümleme becerilerini daha kolay ve çabuk kazanabildiği de belirtilmektedir (Parpucu, 2016). Ayrıca Türkçe'nin fonolojik yapısı ele alındığında; sekiz adet ünlü ses birimi ve yirmi adet ünsüz ses biriminden oluşmaktadır. Dilimizde bazı ses birimlerinin birleştirildiğinde birbirinden farklı ses biçimlerini oluşturduğu da görülmektedir. Kalın ve açık olan ses birimlerinin söyleniş biçimleri değişmektedir. Bu özelliklerle bazı ses birimlerinin diğer ses birimlerine göre kolay biçimde fark edildiği görülmektedir. Belirtilen özellikler sebebiyle nazal, sürtünmeli seslere öncelikli verilebilmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmiştir (Parpucu, 2016; Dinler, 2018). Dilimizde ünsüz sesler düşünüldüğünde bunların içerisinde sürekli sessiz ünsüzlerin (f, s, ş, m, n, l, z, r) vb. seslerin süreksiz ünsüz seslere göre daha önce verilmesinin yararlı olduğu da ifade edilmektedir (Parpucu, 2016; Dinler, 2018).

Yukarıda bahsedilen tüm bu ögeler, unsurlar, özellikler göz önünde bulundurularak bütüncül bir bakış açısıyla okul öncesi dönem fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi, sırasını ve içeriğini incelememize aynı zamanda fonolojik farkındalık becerisi eğitiminde çocuğa kazandırılmasında bize yön göstererek desteklenmesine de yardımcı olmaktadır.

Fonolojik farkındalık becerisinin gelişiminde fonolojik farkındalık aşamaları; sözcük farkındalığı ile başlayarak hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı olarak gelişim göstermektedir (Bekir, 2018; Goswami ve Bryant, 1990; Turan, 2011).

2.3.2.1. Sözcük farkındalığı

Fonolojik farkındalık becerileri gelişim aşamalarında sözcük farkındalığı en temel seviye ya da düzey farkındalığıdır. Sözcük farkındalığı ve diğer farkındalıklar göz önünde bulundurulduğunda; en belirgin farkındalık olmasının yanı sıra kelimeleri birlikte ya da tek başına kullanabilmeyi de ifade eden farkındalık aşamasıdır.

Okul öncesi dönem çocukları ve ilkokul birinci sınıfın yarısında bulunan çocuklara baktığımızda bu dönem aralığındaki çocuklar için sözcük farkındalığı oldukça faydalı bir beceri aktivitesidir (Hempenstall, 2015a). Bu farkındalığın gelişebilmesi için çocukların, dilimizde kullandığımız sözcüklerle bu sözcüklerin anlamları birbirinden ayrı bir şekilde anlamlandırabilmeleri de gereklidir. Örnekler ile destekleyecek olursak uzun bir sözcük dediğimizde çocuğun aklına uzun sözcüğüyle kendi anlamlandırdığı sözcükler gelebilmektedir. Örneğin, "uzun bir sözcük" denildiğinde sözcüğün uzunluğundan çok boyunun ya da boyutunun uzunluğunu düşünerek bazen bir hayvan olarak çocuğun aklına "fil " gelebilir, uzun sözcük dediğinizde ise bir toplu taşıma aracını boy uzunluğunu göz önünde bulundurup "metro" sözcüğünü örnek olarak verebilir. Kısa sözcüklere örnek verilmesi istendiğinde ise ve "uğur böceği" sözcüğünü de söyleyebilecektir.

Çocukların gözünde verilen bu örnekteki ulaşım aracı ve canlılar çocuğun gözünde boyut olarak büyük ya da küçüktür. Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda çocukların sözcüklerin anlamlarından ayrı düşünemedikleri sonucuna ulaşabilmekteyiz (Dinler, 2018, s.13).

Okul öncesi dönem sözcüklerin anlamlarından ayrı bir biçimde düşünmelerini sağlamak amacıyla çocukların sözcük farkındalığı becerileri etkinlikler ile kazandırılmalıdır. Fonolojik farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sırasına göre hazırlanacak etkinliklerde Parpucu (2016)'da belirtildiği üzere; 60-72 aylık dönem çocukların sözcük farkındalığı gelişimleri; sözcüklere sayma gibi görevler bulunmaktadır. Okul öncesi dönem bütünleştirilmiş etkinliklerde tekerlemeler, bilmeceler, hikayelere ve şarkılara yer verilerek dilsel ögelerin ve çeşitliliğin fazla olduğu bu türlerden faydalanılarak sözcük gelişimine olumlu yönde etki sağladığı düşünülmektedir.

2.3.2.2. Hece farkındalığı

Fonolojik farkındalık beceri basamaklarından hece farkındalığı, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark edebilme becerisidir. Hece farkındalık düzeyi aynı zamanda sözcüklerin hecelere bölünebileceğine ilişkin duyarlılığı fark edebilmesini gerektirir (Hasırcı, 2020, s.11). Okul öncesi dönem çocuklarının, hece farkındalık düzeyi düşünüldüğünde sözcük içerisinde en kolay şekilde ayrıştırılabilecekleri parça ise hecelerdir (Dinler, 2018). Örnekler üzerinden gidilecek olursak maşa sözcüğünü ele aldığımızda; ele aldığımızda "ma-şa" şeklinde sözcüğün hecelerine ayrılarak iki parçaya bölüneceğini fark edilebilme ve anlama hece farkındalığı düzey basamağıdır.

Okul öncesi dönem çocuklarının hece farkındalığına dair aşamalar geliştikçe sözcüklerin hecelere bölünebildiğini, hecenin ya da hecelerin bir sesle başladığı ve başka bir sesle de sona erdiğini öğrenmeye başlarlar. Okul öncesi dönem çocuklarının hece farkındalık düzeylerinde; sözcüğün hecelerini dinleme ve

fark etme, sözcüğü hecelerine bölme, hece sayma, heceleri yerlerini karıştırma ya da değiştirme/birleştirme, hecelerin küçük bölümlerini ayırma bileşenleri, heceleri manipüle edebilme gibi düzeyler içermektedir (Gillon, 2018).

Okul öncesi eğitimde hece farkındalığı etkinlikleri çocukların en çok seveceği ve keyifle katılım gösterecekleri etkinliklerle becerinin kazanımı sağlanabilmektedir. Bu etkinlikler daha çok müzik etkinlikleri ve kazanımları doğrultusunda verilmesi çocuğun heceleri böleme becerisini olumlu yönde desteklenmesine yardımcı olacaktır. Söylenen ya da okunan sözcüklerin heceleri kadar ritmik biçimde alkış, adım, vuruş gibi bedenin ve enstrümanların kullanıldığı (davul, def, marakas, zil, ritim çubukları vb.) hece farkındalığını destekleyici niteliktedir. Bu etkinliklerde dikkat edilmesi gerekenler çocukların hece kavramını keşfetmeleri ve anlamlandırarak bu heceleri bir kelimenin içerisinde nasıl kullanılması gerektiğini öğrenebilmeleridir. Hece farkındalığını destekleyici etkinliklere örnek olarak; hece sayma, hece ayırma, hece eksiltme gibi etkinlikler gösterilebilir. Bu etkinlikler okul öncesi dönem çocuklarının yaşantısında dil becerilerini üst düzeyde kullanmalarını sağlayarak desteklemektedir (Dinler, 2018).

2.3.2.3. Uyak farkındalığı

Uyak farkındalığı bir diğer kullanım adı ile kafiye farkındalığı, çocukların sözcükler arasında kafiye ilişkisini fark edebilme becerisine dayanan beceri seviyesi ve alanıdır. Uyak farkındalığı, sözcüklerin başlangıç sesleriyle sözcüklerin sonunda bulunan ses birimlerini anlama ve fark edebilme becerisidir (Gökkuş ve Akyol, 2020).

Okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların uyak farkındalığına ait beceri aşamalarından bazıları aşağıda verilmiştir. Bunlar;

Uyağı fark etme: Çocuğun, sözcüklerin arasında kafiye bulunup ya da bulunmadığını fark etme becerisi olarak açıklanabilmektedir. Örnek verecek

olursak, çocuğa kafiyenin ne olduğu anlatılır, açıklanır ve örnekler üzerinden uygulaması yapılır. Bu beceri düzeyi çalışılırken çocuğa iki sözcük söylenir. Söylenen bu iki sözcük arasından çocuğun sözcüklerin birbiriyle kafiyeli olup olmadığını fark edebilmesi beklenir. Uygulama Örneği: Sınıfa bir bal kavanozu ve bir dal parçası getirilip ya da fotoğrafları göstererek uygulama desteklenerek çocuğun kafiyeyi fark edebilmesi de sağlanabilir. Çocuğa bal kavanozu göstererek bal sözcüğü sonrası ise dal göstererek "Bal ve dal" sözcükleri arasındaki kafiye fark ettirilerek bu uygulamanın ardından uygulanmamış sözcükler ile uygulamalara devam edilebilir.

Uyaklı olmayanı bulma: Çocuğun, sözcüklerin arasında kafiyeli olup olmayan sözcüğü bulabilme becerisidir. Örnek verecek olursak, çocuğa üç sözcük söylenir ve bu sözcüklerden ikisinin birbiriyle kafiyelidir. Çocuktan kafiyeli olmayan sözcüğü fark edebilmesi istenir. Söylenen bu üç sözcük arasından çocuğun kafiyesiz sözcüğü fark edebilmesi beklenir. Uygulama Örneği: "Bal, dal, taş sözcükleri arasındaki kafiyeli olamayan sözcük hangisidir?" sorusu ile kafiyesiz olan kelimenin fark ettirilerek bulunmasıdır. Uygulamanın ardından uygulanmamış sözcüklerle uygulamalara devam edilebilir.

Kafiye oluşturma: Çocuğun, söylenen sözcükle kafiyeli başka sözcük üretebilme ya da söyleyebilme becerisidir. Örnek verdiğimizde, çocuğun söylenen sözcükle kafiyeli başka sözcük söyleme ya da üretebilme becerisidir. Bu uygulamanın ardından uygulanmamış sözcüklerle uygulamalara devam edilebilir.

Uyak farkındalığı düzeyinde bulunan aşamalar yukarıda bulunduğu şekillerde desteklenerek de okul öncesi dönem çocuklarına beceri kazandırılabilmektedir.

2.3.2.4. Ses birim farkındalığı

Ses birimi farkındalığı, fonem düzeyinde farkındalık ya da fonemik farkındalık şeklinde farklı olarak adlandırılmaktadır. Sesbirim farkındalığı konuşma sesleriyle ilişkili ve doğrudan bağıntılıdır. Ses birim farkındalığı; sözcüğü ses birimleri temeline dayandırarak tanılama becerisi olarak tanımlanırken aynı zamanda bir sözcüğü oluşturan ses birimlerini duyma, fark edebilme ve kullanma becerisidir (Berek, 2019).

Ses birim farkındalığı düzey aşamalarında; başlangıç sesinin bulabilme, başlangıç sesinden başka sözcükler üretebilme, farklı olan ses birimini bulabilme, ses birimlerine ayırma ve ses birim manipülasyonu gibi birçok fonem düzey becerileri çalışılır (Gillon, 2018). Ses birim farkındalık düzey aşamaları arasında becerilerde, ses birimi manipülasyonu ya da ses biriminin başlangıç sesinin bulunması sözcüğün bitişinde yer alan son sesle yeni sözcükler üretilme becerisi gibi birçok beceri düzeyi becerileri küçük parçalara ayıran fonolojik farkındalık becerilerinin bir alt alanıdır (Alfano ve Douglas, 2018; Randazzo ve ark., 2019). Manipülasyonlar ise bir kelimede bir sesi diğeriyle değiştirmeyi, kelimeye sesler eklemeyi veya kelimelerden sesleri çıkarmayı, kelimeleri oluşturmak için sesleri bir araya getirmeyi ve kelimeleri daha küçük ses birimlerine ayırma gibi fonolojik farkındalık becerisinin en alt boyutunu da içermektedir (Muñoz ve ark., 2018).

Söylenen bir sözcüğün ses birimlerine ayrılırken seslerin kaybolmasıyla ses birimlerinin her birinin tek başına ayırt edilebilmesini de zorlaştırmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları içinse kaybolan bu sözcüklerin ses birim farkındalığının kazandırılmanın önemli olduğu ve ses birim farkındalığında sözcüklerin ses birimlerinin ayırt edilebilmesi için uygulanacak etkinliklerin görsel, işitsel ve dokunsal materyaller ile desteklenerek uygulanması da bu farkındalık görevinin kolaylaştırılması için oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem, ses birim uygulamalarında; konuşulan ya da söylenen sözcüğün en küçük ses biriminden oluşma farkındalığını kazanan, bu ses birimi görseller ve yazılarla desteklenen çocuğun sesler ile harfler arasında olan ilişkinin okuma becerisini geliştirerek bu becerinin kazanılmasının da kolaylaştırılacağı varsayılmaktadır (Wang ve ark., 2021). Aynı zamanda bu uygulamalarla harfler, ses birimlerini kolaylaştırarak görsel ve işitsel olarak destekleyerek okumaya\yazmaya becerilerine geçebilme süreçlerini açık hale getirmektedir (Patscheke ve ark., 2016; Verhoeven, 2020). Bu deneyimler ile çocuğun ses birimlerini tanımasıyla gelişen sözcükleri tanıma performansında da olumlu düzeyde artış yaşanmasıyla okuduğunu anlama düzeyi de olumlu yönde gelişim göstermek ve etkilemektedir (Gillon, 2018b).

2.4. Orff-Schulwerk Yaklaşımı

Alman besteci, müzik eğitimcisi ve "Orff Schulwerk yaklaşımının temellerini atıp gelişmesini sağlayan Carl Orff, Subay kökenli ve soylu bir aileye mensup olarak 10 Temmuz 1895 günü Münih'te doğdu. Carl Orff'un, müziğe olan ilgisi ve yeteneğinin temelleri piyanist olan annesi tarafından atıldığı ve küçük yaşlardan itibaren müzik ve tiyatral sanatlara da ilgisi olduğu bilinmektedir (Öziskender, 2013). Müzik eğitimine 5 yaşındayken annesi tarafından aldığı piyano dersleri ile başlayıp yaşadığı çevre olan Münih'te kültür sanat akımlarıyla içinde bulunduğu sanat ortamı ve ailesinden etkilenerek 1914 yılında Münih Müzik Akademisi'nin kompozisyon bölümünden mezun olarak çalışmalarını sürdürmüştür. Berlin'de eğitim alan ünlü Alman besteci Heinrich Keminsky ile 1920'li yılların başlarında yolları kesişerek birlikte çalıştıkları esnada Orff'u esinlendirerek yaşadığı kültürün özelliklerini müziğine yansıtmasına ilham kaynağı da olmuştur.

Aynı yıllarda tüm dünyada aktif olmaya başlayan ve yaptığı çalışmalarla eğitime farklı bir anlayış getirmeyi başaran Emile Jaques Dalcroze ise bedeni harekete geçirerek uygulanan jimnastik ve dans uygulamalarıyla yeni bir anlayışı

oluşturmaya başlamıştır. Dalcroze'un anlayışından esinlenen birçok öğrencisi olan koreograf, Almanya'da dans ve jimnastik okulu açarak adından oldukça söz ettirmiştir. Bu bakış açısı ve yeni eğitim anlayışı Carl Orff'un da oldukça dikkatini çekmiş ve elementer müzik arayışı içerisindeyken yaratıcı dans onu da etkisi altına almıştır (Bilen, Özevin ve Uçal Canakay, 2011). 1923'te ise yolları Dorothee Gunther ile kesişmiştir. Carl Orff, Gunther'le yaptığı pedagojik tartışmalar ve fikir birliği sonucunda konuşma, hareket ve dansın bir araya gelip kaynaştırılmasıyla ortaya çıkan bir müzik eğitimi yaklaşımını beraber şekillendirirler (Sökezoğlu, 2010, s.48). 1924 yılına gelindiğinde ise müzik ve dans pedagogu olan Dorothee Günther ile birlikte Münih'te "Guntherschule" adıyla kurduğu okulda Orff; konuşma, ritim, müzik ve dansın bir bütün olarak birbirine geçtiği müzik eğitimi ile ilgili düşüncelerini bu okulla gerçekleştirme olanağını bularak "Schulwerk"in temellerini bu sayede atmış olur (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009, s.18). Schulwerk müzik öğretiminin "elementer" temeli olan konuşma, hareket ve müziğin birleşimi bir araya gelerek Orff-Schulwerk müzik eğitimi temel anlayışında; Müzik, hareket ve konuşma birliği temel öge olarak kullanılır (akt. Johson 2017:10; Angı, 2022). Bu anlayış ile okulda çalışmalarını sürdüren Orff, Gunild Keetman; müzik ve hareket eğitimini geliştirme amacıyla küçük çocuklara yönelmiş ve gelişimlerini göz önünde bulundurarak; beş cilt halinde olan "Müsik für Kinder", "Çocuklar İçin Müzik" kitaplarını ortaya çıkarmıştır (Özbay, 2020). Bu cilt kitaplarının amacı; çocuklar için yaratıcı ve farklı bir müzik eğitimi anlayışı sunarak çocukların yetenekleri doğrultusunda her çocuğa yetenekleri doğrultusunda uygun materyallerin öğretmen tarafından seçilebilmesi, sahne oyunları ve dansla birleştirilmesi ve çeşitlendirmesine olanak tanır (http://www.orff.de). Kitapların yayınlanması ile ortaya çıkan popülerlik kazanan Orff-Schulwerk yaklaşımı; anlayışı, yaklaşımı, yöntemi gibi farklı isimlerle ses getirmiş birçok farklı ülkede uygulanmaya başlamıştır. Yayılan bu akımın etkisiyle yaklaşım birçok ülkedeki denenerek dönütler sağlanmış, farklı görüşler ile müzik eğitimcileri ve pedagoglar tarafından Orff-Schulwerk yaklaşımının olumlu etkilerini fark edip ülkelerine uyarlanmasını ve uygulanmasını gerçekleştirdiler. Orff-Schulwerk'in yıllar içerisinde dünyanın pek çok ülkesinde uygulanır hale gelmesi ve ilgi görmesiyle birlikte 1953'ten itibaren Mozarteum Akademisi'ndeki öğrencilerin odak noktası

olmaya başlamıştır. Okul rektörü Eberhard Preussner, hem okulun kendi bünyesinde öğrenim gören öğrencileri hem de dışarıdan gelen öğrenciler içinde kurslar düzenlemişlerdir. Ardından Mozarteum Akademisi'nde Orff Schulwek anlayışının temel ögeleri olan; müzik, hareket ve konuşmanın eşit ağırlıkta ele alındığı ve öğretildiği Orff Schulwerk Bilgi ve Seminer Merkezi (Orff-Schulwerk Information Center and Seminar) adı verilen bir eğitim merkezi olarak enstitü de kurulmuştu (Yaprak Kotzian, 2018, s.71). Orff Schulwerk yaklaşımına isteğin artması ile öğrenci sayısı zamanla giderek çoğalmış ve kullanılan mekanın ihtiyaçları karşılayamaması sebebiyle yeni bir binaya geçiş yapılmıştır. 25 Ekim 1963 tarihinde Salzburg'daki Frohnburg'un hemen yanında, Orff Enstitüsü ismi verilen yeni bir bina ile eğitim faaliyetlerine devam edilmiş ve Avusturya Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile bu bina hizmete açılmıştı (Widmer'den akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.71). Orff- Schuwerk eğitim anlayışı birçok ülke de devam etmekte günümüz Mozarteum Üniversitesi bünyesinde lisans ve Orff Enstitisü'nde yükseköğrenim vermektedir. Bu anlayışla eğitimciler yetiştirmekte halen bünyesinde eğitimler (seminer, kurslar vb. faaliyetler) verilmektedir. Ülkemizde Orff-Schulwerk anlayışı, Carl Orff Vakfı'nın ortaya koyduğu kriterlere uygun bir biçimde ele alınarak gelişimini sağlamak, Orff-Schulwerk'in pedagojik ilkeleri ve öğretim ilkelerini eğitim anlayışımıza kazandırabilmek amacıyla Anadolu Orff Schulwerk Derneği aktif olarak eğitim faaliyetlerini yürütmektedir.

Orff yaklaşımı; Orff-Schulwerk pedagojisi, "Orff Öğretisi", "Orff Eğitimi", "Orff-Schulwerk Anlayışı", "Orff-Schulwerk Yöntemi" gibi birçok farklı isimlerle adlandırılmaya ve anılmaya çalışılan Carl Orff'un pedagojik yaklaşımı olan Orff-Schulwerk; müzik ve hareket eğitimi temel ögelerini içeren ve içerisinde birçok temel ögeyi barındıran müzik, hareket ve dil öğelerinin çoğunlukla birlikte kullanıldığı, aynı zamanda çocuğun içerisindeki hareket dürtüsüyle yola çıkarak doğaçlamalara dayanan, grup aktiviteleri içinde bireyin yaratıcı potansiyelin gelişme ve sosyal gelişimine olanak sağlayan bütüncül bir anlayışı temsil eden müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bütünleştirici ve her temel ögesinin birbirine adeta et ve tırnak gibi geçmiş çağdaş bir müzik eğitimi felsefesidir (Özevin, 2017). Bu

yaklaşımı diğer tüm yaklaşımlar ve yöntemlerden ayıran en önemli ve temel özelliği ise öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hareket edebilmesi, çocuğun sonuçtan daha çok eğitim sürecine odaklanan yaklaşım olmasıdır. Orff-Schulwerk, çocuğun yaparak-yaşayarak yaşantıları öğrenmesi için etkili yaklaşımlardan birisidir (Şenol, 2013, s.90). Böylelikle Orff-Schulwerk yaklaşımı tüm çocuklara kendi hızında öğrenme imkanına sahip olma şansı verirken çocuğa bu öğrenme sürecinde duygularını ifade etme olanağı da sunar. Çocukların kendini doğal ortamlarında ifade etme imkanı Orff-Schulwerk yaklaşımı ile çocuklara oyun yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Çünkü çocuklar yalnızca çalışmayı sevmez, onlar oyun oynamayı sever ve dikkatlerini oyun çeker. Çocuklar sürece oyun ile çekilerek kalıcı öğrenmelerin sağlanması Orff- Schulwerk yaklaşımı ile desteklenir (Çevik, 2016). Çocukların, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hikâyeleri, yaşantıları beden diliyle ve hareket ederek, onu dansa ve sözü bazen şarkıya dönüştürerek, müziği ve çocukları farklılaştırmadan becerilerine uygun çalgı aleti ile desteklenerek bireylere öğrenmeleri ve öğrendiklerini uygulama imkanı sunularak kalıcı öğrenmeleri desteklenir (Çevik, 2016). Bu anlayışla da Orff-Schulwerk eğitiminde kalıcı öğrenmeler sağlanması için çocuk ve öğretmen aynı zamanda aile iş birliği ile yapılmakta, kalıcı öğrenmeler desteklenmektedir.

Orff-Schulwerk yaklaşımı müzik eğitiminde yalnızca bir yaklaşım ya da öğretim yöntemi olmaktan ziyade bunların çok daha ilerisinde farklı sanatsal araçlarla; müzik, hareket, dans ve konuşma birliği yoluyla bütünleştirilip, temelinde estetiğinde yer aldığı, hümanizm anlayışının temellerine dayanan bütünsel bir pedagojik eğitim anlayışını da ortaya koyar (Haselbach, 2015). Orff-Schulwerk yaklaşımı, Carl Orff'un, Orff-Schulwerk adıyla ortaya çıkarılan; elementer müzik ve hareket pedagojik anlayışıyla, zaman içerisinde değişik deneyimler, farklı bakış açıları ile desteklenen elementer müziğin içerikleri Jane Frazee ve Kent Kreuter'e göre (1987) üç başlık altında incelenerek ele alınmaktadır.

Bunlardan ilk Orff-Schulwerk prensipleri: Konuşma, şarkı söyleme, hareket, dinleme ve elementer çalgılardır. Bu anlayışla süreç odaklı ve bireyin

merkezde olduğu bu döngüde; müzik, hareket birliği, konuşma, çeşitli şarkılar söyleme, müzik aleti çalma, dinleme, tekerleme, hikâye gibi farklı teknikler ile desteklenerek, farklı sanat dalları ile de bütünleştirilmesi sağlayarak bireye bütünsel ve farklı deneyim alanı sunar (Milli ve Özyoğurtcu, 2017, s.9).

2- Orff-Schulwerk Pedagojisi: Oyun, deneyimleme, taklit edebilme, müziği okuma ve yazma, doğaçlama.

3- Orff-Schulwerk Teorisi: Bordun/Drone, ostinato ve melodidir.

2.4.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımında Temel Öğeler

Orff-Schulwerk yaklaşımının dayandığı beş temel öğe vardır. Aşağıda bu öğelere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.4.1.1. Konuşma

Orff-Schulwerk yaklaşımı temelini insanın yaradılışında var olan temel niteliklere dayandırarak; konuşma, ritim, müzik ve hareket birlikteliği gibi ögeler ve bu ögeler arasında birbirlerine ahenkli bütünleşme ile geçiş yapabilme becerisini oluşturmaktadır.

İnsan yaradılışı temelinde dünyaya yeni gelmiş bir bebek hareket ve ses dürtüsüyle yaşamına belirli süre devam eder. Doğumla dünyayı gelen bebek dünyayı sesler ile tanışıp ihtiyaçlarının karşılanmasını için kendini sesler ile ifade etmeye çalışır. Bazen bağırır, ağlar ve farklı sesler çıkararak dış dünyaya tepki verir. Bu sesler zamanla insanın gelişim evresiyle de konuşmaya dönüşür. Orff-Schulwerk'te bireyin doğuştan getirdiği konuşma özelliğini temellerine dayandırılarak konuşmanın içerisinde bulunan temel unsurlar da müzik eğitimine aktarılır. İşte bu doğal süreç Orff-Schulwerk anlayışı temelinde de dil ile başlayıp,

konuşmayla devam ederek bireylerin sahip olduğu en doğal ve etkili iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu sesler zamanla çocuğun çevresinden duyduğu seslerle değişir ve dönüşür. Çocuk önceleri bağırarak, ağlayarak sesler çıkarırken zamanla etrafındaki sesleri taklit etmeye başlar. Örneğin; ses çıkaran her şeyi deneyimleme fırsatı bularak bulunduğu ortamlardaki sesleri çıkarmaya çalışır. Bunlar başlarda hayvan sesleri, yağmur sesi belki evinde bulunan bir süpürge sesi bile olabilir. Bu yaşantılar ile zamanla aile içerisinde konuşmaları dinleyerek, eşlik etmeye çalışarak ileri seviyelerde doğuştan oyuncu olan çocuklar seslerle oynayarak kelimeleri taklit ederek, kelimelerin yerlerini değiştirip, kelimeler ile oyun oynayıp bazen o kelimeyi başa daha sonra sona alarak ya da eklemeler yaparak bıkmadan tekrar ederler. Sürekli yeni kelimeler üzerinde bu şekilde yeni ve farklı denemeler yaparak, kısa kısa cümleler kurmaya çabalarlar (Keetman'dan akt. Yaprak Kotzian, 2018).

Orff–Schulwerk yaklaşımı ile düzenlenen etkinliklerde mutlaka olması gereken hatta olmazsa olmaz unsurlardan biri de "konuşma"dır. Konuşmanın içerisinde bulunan ögelerde ses ve hareket ögeleri, konuşmayı temele dayandıran ritim, ifade, konuşmanın bazen tek başına çoğunlukla hareket, dans, oyun ve müzik ile iç içe kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Orff-Schulwerk'te konuşma; kendi içerisinde bulundurduğu ritmik, artikülasyon içeren dinamikler ile anlatım öğelerinin aracılığıyla Orff yaklaşımında kullanılır. Orff-Schulwerk etkinlik içeriklerinde konuşma çalışmaları farklı uygulamalarla çeşitlendirilip, bütünleştirilerek de yapılabilmektedir. Bu etkinliklerde çocukların konuşma becerileri; tekerlemeler, sayışmalar, nefes çalışmalar ve ses egzersizleri ile desteklenerek oluşturulur. Etkinliklerde çocukların kendisini içerisinde hissedecekleri etkinlikler planlanarak isimlerden yola çıkan yapılar oluşturularak müziğin başlangıç kaynakları oluşturulur (Bilen, Özevin ve Canakay, 2017, s.23). Bu isimler; çocuğun ve aile üyelerinin, arkadaşlarının ismi, yiyecek/içecek/hayvan/bitki ve gördüğü birçok şeyin ismi ile başlanarak devam edilebilir. Carl Orff'a göre Orff-Schulwerk yaklaşımında "Konuşma Alıştırması"

içerisinde konuşmanın gelişmesini destekleyen; bilmeceler, basit atasözleri, basit ve karmaşık tekerlemeler gibi ritmik yapısı oluşturulmuş bir şekilde başlangıç aşamasını oluşturan ritmik alıştırmalar ile yapılır. Özellikle okul öncesi dönemde sıklıkla kullanılan bu tür etkinliklerde; seslenme, heceler ve isimler ardından tekerlemeler, sayışmacalar, atasözleri, özlü sözler, bilmeceler, hikâyeler ve hatta şiirler çocuğun anlamlı ya da anlamsız, hayal ürünü de olan bu türler çocuğun konuşmasını destekler. Konuşma da olan bu ilerlemeler çocukların şarkı söyleme becerilerinin temelleri atılarak bu beceri desteklenebilir. Orff yaklaşımı üzerine kurulan bu etkinliklerde kullanılan türler Orff-Schulwerk'in pedagojik yaklaşımını ortaya koyarak "Orff-Schulwerk Çocuklar İçin Müzik" kitapları serisinin elementer stilin çekirdeğini oluşturmaktadır (Yaprak Kotzian, 2018, s.103).

2.4.1.2. Ritim

İnsanın var oluşuna ait başka temel öge ya da element ise ritimdir (Yaprak Kotzian, 2018, s.28). Orff- Schulwerk yaklaşımının temelinde; müzik, hareket ve konuşmanın temel yapı taşı, en önemli birleştirici gücü de ritim ögesidir (Orff, 1978'den akt. Yaprak Kotzian, 2018). Orff- Schulwerk yaklaşımına dayalı müzik eğitiminin merkezine ritim ögesini alırken çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren yaşamını oluşturan ve yaşamında yer alan bu elementten; çocuğun kalp atış sesi, nefes alışverişinden yola çıkılarak aynı zamanda müzik algısının genel olarak kabul edilen temel öğelerinde ritim de bulunur (Choi ve ark., 2018).

Orff-Schulwerk yaklaşımı müzik ve hareket ilişkisinin ortak temelinde adeta köprü görevi gören bu ilişkide ritmi; Müzik ve hareket- müzik eşittir hareket-müzik eşittir ritim- şeklinde ifade ederek her şeyin başlangıcının ve temelinin ritim olduğunu savunur (Orff, 1932'den akt. Yaprak Kotzian, 2018). Hareketin temelinde ritim; çocuk hareket ettiğinde çıkardığı seslerden koşma sesi, alkış, ayağını yere vurma ya da parmak şıklatma gibi becerilerde ritme eşlik ederek kazandırılması sağlanır. Çocuğun, seslerle başlayan konuşma serüveninde de belirli kalıplardaki ritmik dizilim ile seslerden, hecelere daha sonra sözcüklere ve

cümlelere geçiş biçiminde eklenerek konuşma sağlanır. Orff- Schulwerk yaklaşımın temelinde bulunan ritim ögesi de çocuklara bu konuşma yoluyla tanıtılır (Foley, 2012'den akt. Angı 2022, s.27).

Çocukların dinlediği; sözlü-sözsüz müzik eserleri, çocuk şarkıları ya da dış dünyada duydurduğu melodiler, bu melodilere eşlik etmeleri ve farklı melodiler oluşturmaları bile bir ritim eşliğindedir. Melodiler, ritme göre sonra gelmesi ya da adeta ritmin içerisinden doğarak şekillenmesi doğal bir şeydir. Çünkü ritimsiz bir melodi mümkün olmayacağı, melodisiz ritmin mümkün olacağı görüşü Carl Orff tarafından desteklenir (Haselbach, 2011'den akt. Yaprak Kotzian, 2018).

2.4.1.3. Hareket

Çocuk, doğal yaşam döngüsü içerisinde anne karnında yaşantısından itibaren hareket etmekten hoşlanır ve bu dürtüyle dünyaya gelir. Anne karnında dış dünyadan gelen seslere belirli aylardan sonra basit hareketler ile örneğin; tekme atarak ya da karın içerisinde yer değiştirerek çeşitli tepkiler verir. Yıllar içerisinde daha da hareketlenen çocuk; döner, yürür, koşar, atlar, hoplar ya da zıplayarak eğlence için bir amaca bağlı olmadan yaparak deneyimlemeyi sever. Yaşadığı deneyimlerle bu deneyimleri tekrar sonrası neler yapabileceğini ve nasıl bir güce sahip olduğunu öğrenirler. Bu öğrenmeden yola çıkarak çocukların müzik öğrenmeleri ve müziğe tepki vermeleri, hareket dürtüsüyle müziğe eşlikçi olan hareketin içinden doğarak bedenine aktarımını sağlanmasıyla müziğe dönüşür (Bennet 2012'den akt. Angı 2022).

Bedeni, hareket etmeye yönlendirme konuşmada olduğu gibi ritme dayanır. Bir müziği söylerken ya da çalarken o müziğe ait sözleri bir düzen de söylemekte ritimle düzenlenir. Müziği söylerken, çalarken ortaya istemli ya da istemsiz çıkardığımız hareketler ya da farkında olmadan müziğe verdiğimiz tepkilerde ritmik hareketlere dönüştürülür.

Carl Orff; çocuklar için müzik eğitiminin en erken yaşta başlanılması gerektiğini, müzik eğitiminde sadece çalgı çalmak ve şarkı söylemeye dayalı olmaması hareket dürtüsünün mümkün olduğunca sürecin içerisinde kullanılması hatta tüm vücudun katılımıyla (hareket) ile gerçekleşmesi gerektiğine inanıyordu (Frank, 1964; akt. Southcott ve Csaitis, 2012:21'den akt., Angı, 2022). Bu fikirler ışığında Orff-Schulwerk yaklaşımında; çocukların bedeniyle müziği içselleştirip öğrendikleri, hareketleriyle müziği içlerinde canlandırarak adeta müziği bedenlerine yerleştirip müziğe dönüştükleri, müzik anlayışını derinleştirmelerine katkı sağlar (Linderman, 2018'den akt. Angı 2022). Verilen müzik eğitiminde çocuklar sözlü ve sözsüz eserlere ya da melodilere bedenleriyle uygun şekilde hareketlerle eşlik edip tekrar ettikçe müzikteki değişikliklere uyum sağlamayı öğrenerek buna uygun gelişim de gösterecektir (Aycan, 2018). Hareket çalışmaları, bedenin bütün olarak gelişmesine olanak sağlarken aynı zamanda sağ/sol, alt ve üst taraf ve kısımlarını aynı anda kullanarak tüm bedenin birçok bölgesinin gelişimine de fırsat verir (Milli, 2017).

2.4.1.4. Beden

Beden, insanın kendisiyle tanıştığı ilk ve en doğal enstrümanıdır (Bilen, Özevin, Canakay, 2017, s.25). Çocuk, bedenini hareket yoluyla müziği de bedeniyle harekete dönüştürerek keşfederek, tanır. Günlük yaşamı gereği her daim hareketli olan çocuklar bedenini hareket yoluyla keşfetmeye, kendisini hareketlerle ifade etmeye de çalışır. Hareket ve beden birbirini tamamlarken çocuk hareketleri yoluyla bedenini yönlendirmektedir. Bedenini yönlendirirken; yürür, koşar, oynar, zıplar, döner bunun yanı sıra çalan bir şarkıya bedeniyle eşlik ederek ritim tutar. Sözlü ya da sözsüz çalan şarkıda alkışlar tutar, parmak şıklatır, ayağını oynatır bazen dans ederek ritme bedeniyle uyum sağlar. Beden perküsyonu ise çocuğun bedeni yoluyla yaptığı bu eşlikle bedeninin potansiyelini keşfetmesini onu tanıyabilmesi ve kullanabilmesini hedeflemektedir.

Orff-Schulwerk yaklaşımında ise çocuğun hareket dürtüsü içerisinden çıkararak ve müziği içselleştirerek bedenini ritim çalgısı olarak kullanabilmesini (beden perküsyonu) amaçlanır. Orff-Schulwerk yaklaşımında çocuğun doğal yaşantısını önemsenerek çocuğun bedenini farklı şekilde kullanmasına olanak sağlar. Böylelikle çocuk bedeninin farklı bölgelerine vurma, şıklatma vb. hareketler yoluyla ritim kalıplarını oluşturmaya ve bunları kullanmaya da başlar. Bazen kendisi bu şekilde doğal ritim kalıpları oluştururken bazen de bir müziğe bedeni yoluyla eşlik eder. Orff-Schulwerk yaklaşımıyla planlanan ve uygulanan müzik etkinliklerin de bu çalışmalar aktif olarak yer almakta ve çocuğa bu çalışmalarla bedenini enstrümanı olarak kullanması sağlanırken çocuğun bedenini fark etmesi ve algılamasını aynı zaman bu çocuğun müziği içselleştirme olanağı da sunabilmektedir (Turan, 2014: 96).

2.4.1.5. Doğaçlama

Doğaçlama, müziği yaratma sanatı olarak tanımlanmıştır (Knapik ve Szweda, 2015, s.154). Doğaçlama, çocuğun içerisinde bulunan derin keşfetme merakıyla başlar. Bu merak ve keşif duygusuyla dünyaya gelen çocuk, oyun içgüdüsünü uyandırmaya ve harekete geçirmeye çalışırken; sesleri, davranışları taklit ederek deneyimler kazanır. Carl Orff, elementer müziğin temeline çocuğun en doğal ve yaratıcı olduğu içgüdülerini harekete geçirdiği temel unsur olarak doğaçlamayı, unsurlar içerisinde de başlangıca koymuştur (Kugler 2013'ten akt. Yaprak Kotzian, 2018).

Orff-Schulwerk yaklaşımında doğaçlama; çocukların oyun içgüdüsünde yer alan keşfetme duygusundan yola çıkarak hayal gücünü, ilgisini en üst düzeyde harekete geçirecek oyunlarla ve bunun yanında eğlenceli egzersizlerle desteklenmesi hedeflenir. Ayrıca bu egzersizlerin uygulanmasında da bir sıra bulunmalı ve süreç o şekilde ilerlemelidir. Bu sıra çocukların keşfetme duygusunu körüklemeli ve daha da harekete geçirmelidir. Öncelikle kolaydan zora, basitten

karmaşık olana ve parçadan bütüne ilkeleri ile başlayıp devam edebilmek yaratıcılık sürecini de hızlandırır (Bilen, Özevin ve Canakay, 2017, s.23).

Çocuk, yaptığı keşfetme çalışmalarıyla bazen seslerle oynayarak bazen bedenini kullanarak bazen çalgılarla doğaçlama yaparak, içinden geldiği gibi bir şeyler üretir. Doğaçlama da asıl hedef ise; planlı biçimde ortaya çıkmayan, oyun ortamında ve çocuğun tamamen özgür olabilmesini desteklenen ortamlarda çocuğun bir şey üretebilmesidir (Özevin, 2018). Yapılan bu doğaçlamalar çocuğun şarkı söyleme yeteneğinin gelişimine, bedenini bir çalgı olarak kullanmasına da olanak tanır. Çocuğun bedenini keşfetmesiyle bedeni bir çalgı olarak kullanabilmesinde doğaçlamalar ayrı bir yere sahiptir (Bilen ve diğerleri, 2017, s.21). Çünkü çocukların kendi bedenlerini kullanarak bedenin sınırlarını bilmeleri, şarkı söylerken ya da seslerle oynarken sesleri taklit edebilmeleri; sesleri tanıyabilmelerini, sesleri ayırt edebilmelerinin temelinde yaratıcılık öğesini barındırarak desteklenmesine katkı sağlar (Kuşçu, 2017, s.3).

2.4.1.6. Orff Çalgıları

Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan Orff çalgılarına Carl Orff adını vermiştir. Carl Orff ‘un katkılarıyla ortaya çıkan ve kullanılan orff çalgılarının içerisinde birçok çalgı grubu bulunmaktadır. Orff-Schulwerk yaklaşımında her şey doğamıza uygun şekilde ortaya konulur. Bizim parçamız olan bedenimizi, sesimizi, oyun ve hareket ve doğaçlamaları süreç içerisinde kullanırız. Orff bu parçalarımızı desteklemek amacıyla Orff çalgılarınızı hayatımıza kazandırmıştır. Bu çalgılar çocukların belli bir bilgi gereksinimi olmadan, içinden geldiği gibi müziğe eşlik etmesini savunmuştur. Orff çalgıları çocukların kullanabilecekleri boyutlarda, yapımı, taşınması ve çalması kolay çalgılardır (Goodkin, 2002’den akt. Yaprak Kotzian, 2018). Orff yaklaşımında, çocukların kendi becerileri ve doğaçlamalarıyla müzik yapmalarını desteklemek amacıyla çalgılarda ezgili-ezgisiz ritim çalgılarını kullanabileceklerini düşünmüş ve Orff çalgılarının temelleri atılmıştır. Çalgılar, perdeli ve perdesiz olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Perdeli vurmalı

çalgılar; Ksilofon, metalofon, glockenspiel'dir. Bu çalgılarda ağaç (ksilofon), metal (metalofon) duyum sesiyle adlandırılmaktadır (Keetman'dan akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.84). Perdesiz vurmalı çalgılar; marakas, kastanyet, guiro, kabasa, def, ziller, parmak zilleri, zilli def, çelik üçgen, ağaç bloklar, ritim çubukları, metal agogo gibi ağaçtan ve metalden yapılmış ritim çalgılarıdır (Keetman'dan akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.84). Orff çalgıları içerisinde önemli yere sahip çalgılardan bazıları davul ve farklı boyutlardaki davullardır. Bu çalgılar müzik eğitiminde kullanılan enstrümanlardan oldukça farklıdır. Orff çalgılarının farklı renkleri, farklı yapı ve tınıları çocukların dikkatini çekebilmektedir. Bu çalgılar dışında birçok çalgı süreçte kullanılır. Bunlardan blok flüt çalgısı da Orff-Schulwerk sürecinde yapısı ve basit çalınma tekniğiyle çocukların nefes ve sesi farklı kullanım biçimleriyle dikkat çekmiş melodik elementer çalgı ihtiyacını da gidermiştir (Twittenhoff'dan akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.85). Çalgıların, çalımının kolay olması nedeniyle çocukların birbirlerine eşlik etme kolaylığı sağladığı için birlikte müzik yapma fırsatı da sunar (Türkmen, 2017, s.89).

Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan Orff çalgıları yanında çocuğun yaratıcılıklarını destekleyecek her şey materyal olarak kullanılabilmektedir. Orff çalgıları kullanıldığı kültüre göre çalgı çeşitleri de arttırılabilmektedir (Sever ve Sonsel, 2020, s.165). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla planlanmış etkinliklerde orff çalgıları yanında; farklı araç ve gereçler, temalara uygun materyaller seçilmelidir (Haselbach'den akt. Yaprak Kotzian, 2018). Örneğin kullanılacak etkinliklerde; farklı kostümler (şapkalar, tarihi kıyafetler, şallar, diğer kültürlere ait kıyafet ya da aksesuarlar vb.), oyuncaklar (toplar, kuklalar vb.), büyük nesneler (tabureler, masalar veya sandalyeler), ve birçok teknolojik ve teknik aletler (tablet, televizyon, telefon, akıllı tahta, bilgisayar vb.), yazılı materyaller ve görsel malzemeler (gazeteler, resimler, afişler, hikâye kitapları, sanat kitapları, posterler, çizgi romanlar, şiirler vs.) kullanılabilmektedir (Yaprak Kotzian, 2018, s.157-158).

2.4.1.7. Konuşma, Ritim ve Hareket Birliği

Orff-Schulwerk yaklaşımında; konuşma, ritim ve hareket birlikteliği insanın yaradılışındaki doğal birliğini ortaya çıkararak yaklaşımın temelini oluşturulması orff çalgıları ile desteklenmesini sağlamaktadır. Carl Orff'un insanın doğasında olana yönelmesi ve elementer olandan yola çıkmasıyla konuşma ögesini, insan bedeninden yola çıkarak kalp atışımızın sesini ritimle hatta konuşmalarımızın temelini oluşturan unsurunda ritim olduğunu yaklaşımına aktarır.

Orff-Schulwerk yaklaşımında, bireyin doğuştan getirdiği temel unsurlardan biri olan konuşmanın özelliklerini müzik eğitimine ritim temeliyle ortaya çıkarır. İnsanların birbirleriyle anlaşabilmelerini hedefleyen en doğal ve etkili iletişim aracı olan konuşmanın içerisinde bulunan her bir ritmik yapı; ses, artikülasyon, ritmik dinamikleri gibi içerisinde bulunan ögeleri doğrudan aktarır.

Orff yaklaşımında kullanılan konuşma ve temelinde bulunan ritim ögesi okul öncesi programında; şarkılar, atasözleri, tekerlemeler, bilmeceleri ve farklı dil çalışmaları etkinliklerle merkeze alınarak uygulanabilmektedir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2017, s.23). Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan etkinliklerde de çocukların konuşmayla başlayan ritim ögesinin bazen konuşmayla birlikte bazen tek başına kullanıldığı; konuşma, ritim, müzik ve hareket ögeleri birbirleriyle entegre edilerek de kullanılır. Çünkü elementer müzikte; hareket ve konuşma ögelerinin kökü ve en önemli birleştirici gücü ritim ögesine aynı zamanda hareketin temelinde de bulunur (Yaprak Kotzian, 2018, s.28). Ritim gücü, melodili ve melodisiz de kullanımıyla beden perküsyon eşliğiyle de mümkündür. Konuşma, ritim, hareketin temelinde bulunduğu Orff-Schulwerk yaklaşımıyla planlanan etkinliklerle uygulamalar; şarkılar, çocuğun doğasına uygun oyun etkinlikleriyle bir melodi bazen beden perküsyonu eşliği, dans, küçük vurmalı çalgılar eklenerek yapılan doğaçlamalarla müziği tamamıyla ortaya çıkararak, keşfedilir (Yaprak Kotzian, 2018, s.29).

2.5. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Fonolojik Farkındalık

Besteci Carl Orff tarafından uzun çalışma süreçlerinden doğan çağdaş ve bütüncül bir anlayışla temelleri atılan müzik eğitimi yaklaşımı olan Orff-Schulwerk yaklaşımı; çocuğun doğuştan getirdiği ve özünde var olan ögeleri müzik eğitiminin temeline aktarmaktadır (Özevin, 2018). Bu özelliklerden yola çıkarak Orff-Schulwerk yaklaşımında odaklanılan temel öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları içerisinde hiç şüphesiz insanın doğuştan getirdiği konuşma unsuru temel öğrenme alanı içerisinde belirlenerek müzik eğitimine bu yolla aktarılır (Orff, 1978, Widmer, 1994' ten akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.101-102). Yaklaşımda bu unsurlar içerisinde bulunan; konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket ve dans, kulak eğitimi gibi birçok öğrenme alanlarının birbiriyle bağlantılı biçimde kullanılmasına da olanak sağlamaktadır (Frazee 1987'den akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.101). Dil öğelerinin içerisinde ve Orff-Schulwerk yaklaşımında ortak olarak bulunan ritim, çocuğa konuşma yoluyla tanıtılırken çocuğun konuşma becerisi de ritimle desteklenmektedir (Foley, 2012'den akt. Angı 2022). Orff-Schulwerk yaklaşım sürecinde Doug Goodkin'in yaklaşıma dil ve müziğin ortak ögelerinde çalışmalar yaparken Orff'u esinlendirmiştir. Orff-Schulwerk yaklaşımında, dil ve müziğin ögesini ses olarak nitelendirirken sesler ile harfler, konuşma ve anlam gibi birçok ögeyi temellendirir. Sesle birlikte var olan ve doğuştan gelen konuşmayla da ritim duyusu harekete geçirilir (Goodkin 2008, akt. Bulut 2020: 104). Orff-Schulwerk sürecinin temelinde yatan ritim ögesi düşünüldüğünde; ritim olmadan hareketin ortaya çıkamayacağı ve konuşmanın olamayacağı, şarkı söylenemeyeceği ve aynı zamanda enstrüman da çalınamayacağı için bir müzik süreci de oluşturulamayacaktır (Smith, 1977'den akt. Angı 2022). Bu sebeple Orff-Schulwerk yaklaşımının temel ögesi olan ritim, hareket, müzik ve çalgılarla arasında bulunan yakın ilişkisini de ortaya koymaktadır (Keetman'dan akt. Yaprak Kotzian, 2018, s.83).

Çocuklar, konuşmayı öğrenirken anadilinde çevrede var olan seslerden yola çıkılarak kelimeleri taklit etmeye başlar ve konuşmanın temelleri bu şekilde

atılır Yaprak Kotzian, 2018, s.102). Erken çocukluk döneminde müziksel öğrenmeler ve dilin tüm ögeleri taklit yoluyla gerçekleşmektedir (Yaprak Kotzian, 2018, s.102). Çocuk, bıkıp usanmadan çevresinde konuşulanları taklit ederek seslerle ardından kelimelerle oynar, yeni kelimeleri keşfederek ve bildiği kelimelerle oynayarak cümle kurmaya başlar (Yaprak Kotzian, 2018, s.102). Orff-Schulwerk yaklaşımının ve konuşmamızın ham maddesi konuşma öncesi sesler (fonemler, heceler ve kelimeler) çocuklar tarafından keşfedilmeye çalışarak süreç içerisinde deneyimlenir. Bu deneyimlerde dil, dudak, damak, çene gibi organlar da kullanılarak konuşma ve artikülasyon egzersizleri yoluyla da çocuğu konuşmaya hazırlar (Yaprak Kotzian, 2018). Konuşma içerisinde yer alan unsurlardan artikülasyon, ritmik ve dinamik unsurlar, tempo, ritim, vuruş, aksan, ses yüksekliği, melodi, tını niteliklerine yer verirken fonolojik farkındalık becerisinde ise konuşma sinyalini bölümlere aktarmak için vurgu, belirginlik ve ritim, tonlama ve prozodik sınırlar gibi özellikler ortak olarak kullanır (Henriksen ve Vanrell, 2016).

Orff-Schulwerk yaklaşımında, konuşma ve şarkı söyleme becerisi birbiriyle doğrudan ilişkilidir. Şarkı söylerken ya da konuşurken ritme ve ritimden melodiye oldukça doğal, fark edilmeden geçilen bir akış vardır (Angı, 2022). Yaklaşıma dayalı müzik eğitiminin merkezinde yer alan ritim elementi çocuğun müzik, dans ve konuşmayı birleştirirken konuşmada yer alan unsurlarla çocuğun bedenini bir çalgı olarak kullanması Orff Yaklaşımında müzik, hareket, dil, beden ritmi ve vurmalı çalgılarla desteklenmesidir (Bilen ve diğerleri, 2017, s.21). Bu yaklaşımda öncelikli ögeler içerisinde yer alan hareket, konuşma ve vurmalı çalgılarla müzik yaparak konuşma desteklenmelidir (Bačlija Susić, 2018, s.90). Ritim öğretimi konuşmaya ve konuşma içerisinde bulunan unsurlar/ögelere yardımcı olarak kullanılır. Bu süreçte konuşma ve konuşma dilinde kullanılan kalıplar öğrenilmektedir.

Fonolojik farkındalık becerileri arasında yer alan sözcük, hece, uyak ve ses birimi farkındalığının gelişimi çocuklara Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uyarlanan etkinlikler yoluyla aktarılır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılı Okul Öncesi

Eğitim Programında yer alan fonolojik farkındalıkla doğrudan ilgili kazanım ve göstergeler dikkate alındığında; Dil gelişimi kazanım ve göstergeleri içerisinde bulunan "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." olarak belirlenmiş ve fonolojik farkındalığın desteklenmesi için yeni göstergeler eklenmiştir. Eklenen yeni göstergelerin alanyazın taraması yapıldıktan sonra MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde bulunan temel ilkeler ve özellikler de göz önünde bulundurularak etkinlik süreçleri planlanmaya başlanmıştır. Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan fonolojik farkındalık etkinliklerini fonolojik farkındalık beceri basamakları yoluyla ifade etmek gerekirse;

1. Orff-Schulwerk yaklaşımı ve sözcük farkındalığı,
2. Orff-Schulwerk yaklaşımı ve hece farkındalığı,
3. Orff-Schulwerk yaklaşımı ve uyak farkındalığı,
4. Orff-Schulwerk yaklaşımı ve ses farkındalığı,

Orff-Schulwerk yaklaşımı ve fonolojik farkındalık basamakları ele alınırken bu becerinin etkinlikler yoluyla açıklanması anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır. Çocuğun, fonolojik farkındalık aşamaları ve Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan etkinliklere örnekler ana başlıklar içerisinde aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Sözcük Farkındalığı

Orff-Schulwerk yaklaşımlı etkinliklerde sözcük farkındalığı; Çocuğun, sözcük farkındalığı becerisinde cümle bitişlerinin belirgin olduğu bir çocuk şarkısı öğretmen tarafından seçilir. Seçilen çocuk şarkısı üzerinden çocukların cümleleri fark edilmesi sağlanır. Şarkı durdurularak cümlelerin başlangıç ve sonları ahşap blok yardımıyla tanıtılarak, öğretmen tarafından söylenen cümle sözcüklerine ayrılır, cümlenin kaç sözcükten olduğu sayılır şeklinde aşamalar halinde uygulanır. Bu sayede çocukların süreci daha kolay deneyimlemeleri sağlanır.

2.5.2. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Hece Farkındalığı

Orff-Schulwerk yaklaşımlı etkinliklerde hece farkındalığı; Çocuğun bildiği kelimelerden yola çıkılarak, hecelere ritme göre değer verilmektedir. Ritme, hecelerine göre değer atanırken konuşma alıştırmaları çocuğun bildiği sesler ve sözcüklerden başlanmalıdır. Bu çocuğun, öğretmenin ya da eşyanın ismi olabilmektedir. Öğretmen tarafından bir kelime söylenirken bu kelime marakas eşliğinde, kelimenin tartım ögesi hecelere uygun şekilde bölünerek, uygulama çalışması yapılır. Çocuklardan marakaslar eşliğinde aynı sözcüğü hecelerine bölmesi beklenir. Daha sonra öğretmen rehberliğinde başka sözcükler seçilerek marakas eşliğinde hecelerine bölme uygulaması yapılır. Çocuktan, marakas yardımıyla Sözcükler, ritim yoluyla çocuklara tanıtılırken hecelerine uygun şekilde bölünmesi sağlanır. Çocuklara, sözcük söylenerek ritim ve enstrüman eşliğinde sözcüğü sayması ve bazen hecelerine ayırması, bazen istenilen heceyi atarak kalan heceyi söylenmesi, heceyi birleştirerek sözcüğün söylenmesi, sözcüğün hecelerinin yer değiştirilmesi ve söylenmesi sürecini daha kolay deneyimlemeleri sağlanır.

Sözcüklerin, hecelerine uygun şekilde bölünebilmesi için çocukların bedeninin bölümlerini ya da başka Orff enstrümanlarını kullanarak sözcükleri hecelerine bölmeleri istenebilir. Yaklaşım içerisinde bulunan ögeler bu şekilde etkinlikler yoluyla desteklenir. Dil tabanlı sistemde fonolojik farkındalık becerilerinin çalışmalarını içeren müzik etkinlikleri oluşturulur. Dil ve ritim arasındaki bağlantı süreci deneyimlenerek keşfedilir ve sürecin ayırt edici özelliği olarak yerini alır.

2.5.3. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Uyak Farkındalığı

Orff-Schulwerk yaklaşımlı etkinliklerde uyak farkındalığı; Çocuğun bildiği ve içerisinde uyak bulunan bir sayışmadan ya da çocuk şarkısından yola çıkılarak, öğretmenin sayışmayı davul ile çocuklara söylemesiyle sürece başlanır. Sayışma önce öğretmen tarafından sonra çocuklar tarafından hep birlikte

tekrarlanarak söylenir. Öğretmenin yönergeleriyle uyaklar kısmında davula iki kez vurmasıyla uyaklar çocuklara fark ettirilmeye çalışılır. Sayışmada ya da şarkıda tekrarlanarak yer alan uyaklar çocuklara buldurulur ve çocuklardan uyakların söylenmesi istenir. Çocuklardan, bedenini kullanarak (parmak şıklatma, alkış tutma, dize vurma) uyak bulunan yerleri belirtmeleri istenir. Öğretmen tarafından çocuklara çeşitli söylenen sözcükler söylenerek ve çocuklardan bu sözcüklerle uyaklı başka sözcükler söylenmesi istenir. Çocuklar, gruplara bölünerek söyledikleri uyaklı sözcüklerden yeni sayışmalar ve Orff enstrümanları kullanılarak şarkı oluşturulmasıyla süreç deneyimlenir.

2.5.4 Orff-Schulwerk Yaklaşımı ve Ses Birimi Farkındalığı

Orff-Schulwerk yaklaşımlı etkinliklerde ses birimi farkındalığı; Çocuklara, nefes egzersizleri ve ses egzersiz çalışmaları, sözcüklerin başlangıç sesleriyle –ffff, fıı, fısss, fısss, fıssss, fıstık ya da –eeee, eeeeel,-elmaa gibi ilgili örnekler öğretmen tarafından yapılır. Bu örnekler bir enstrüman eşliğinde de çalınarak söylenirken, sözcüklerin başlangıç sesleri çalışılır. Daha sonra çocuklara sözcükler söylenerek, sözcüklerin başlangıç sesi söylemeleri istenir. Bu sözcüklerin başlangıç seslerinden yola çıkılarak yeni sözcükler üretilebilir ve çocuklara verilen ses birimlerini birleştirmeler istenir. Yine aynı süreç içerisinde sözcüklerin son sesleri çalışılarak, çocuklardan sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyleme istenir ve süreç deneyimlenir.

Bu etkinlikler fonolojik farkındalık ve erken çocukluk müzik eğitimi yaklaşımlarından Orff-Schulwerk'in temel prensipleriyle, fonolojik farkındalık beceri aşamalarının yakından bağıntılı olduğu ve etkinlik süreçleriyle de örtüştüğünü göstermektedir (Çelebioğlu, 2017, s.29). Yaklaşım içerisinde dilin ve konuşmanın her türlü ögesi; ritmik çalışmalar, artikülasyon ve konuşma egzersizleri, dil oyunları, hareket ve dans, nefes ve ses oyunları, dinleme çalışmaları, tartım alıştırmaları, seslerle yapılan oyunlar, sözlü ve sözsüz şarkılarla şarkı söyleme, Orff tarafından ortaya konan çalgıların çalımının kolay olması

sebebiyle çocukların müziğe eşlik etmesine olanak sağlanarak süreçte kullanılır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006, s.25; Türkmen, 2017, s.89).

Orff-Schulwerk yaklaşımıyla fonolojik farkındalık desteklenirken; tekerlemeler, isimler, heceler, seslenmeler, sayışmacalar, atasözleri, özlü sözler, bilmeceler, hikayeler, şiirler, şarkılar, ninniler, hikayeler yoluyla tanıtılır (Öztürk, 2003, s.141; Yaprak Kotzian, 2018, s.103). Bunun yanında çocuğun müzik ve fonolojik farkındalık gelişimi desteklenirken ninniler, atasözü deyimler ve şarkılar hatta şiirler ile kendi kültürünün fark etmesi, tanıması da sağlanır (Türkmen, 2017:6). Erken çocukluk dönemi müzik etkinliklerinde sesi, sözcükleri dinleme, bunları taklit ve tekrar etme çalışmalarıyla çocuklarda alıcı ve ifade edici dil gelişimi desteklenmektedir (MEB, EBA, 2020, s.15).

Dinleme, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve fonolojik farkındalık içinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu için çocuğun kendi kültürüne ait olan küçüklükten beri dinlediği ninnilerde fonolojik farkındalığını geliştirecek süreç içerisindedir (Güneş, 2010; Hempenstall, 2015b). Yaklaşım, içerisinde belirttiğimiz dil ve konuşmayı destekleyen ses oyunları, şarkı kullanımını ve çalgı kullanımı vb. temel ögeler çocuğun taklit yeteneğiyle gelişirken hayal gücü ve yaratıcı düşünmeyi de geliştirmektedir (Yaprak Kotzian, 2018). Bu ögelerin yaklaşım içerisinde etkinlik uygulamalar sürecinde çocuklar, topluluğa ait olma ve toplulukla müzik yapma kavramlarını içselleştirerek kendini konuşma, müzik, hareket ve birçok temel ögenin birleşimiyle ifade etme fırsatı yakalayarak öğrenmeye her an hazır olan çocuğu sürecin merkezine almaktadır (Özevin, 2018). Sürecin merkezinde yer alan çocuğa gelişim sürecinin daha önemli olduğu ve çocuğun ortamda keşfederek öğrenmesine olanak sağlar (Beggle ve Bond, 2016: akt. Angı, 2022). Orff-Schulwerk yaklaşımında uygulamalar fonolojik farkındalıkla ortak olarak çocuğun oyun dürtüsünden yola çıkılarak oyun yoluyla ve basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine dayandırılarak çocuğa verilmektedir (Yaprak Kotzian, 2018).

2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde fonolojik farkındalık becerisi ile ilgili kısıtlı çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar son yıllarda ülkemizde hız kazanmış, tezler ve makalelerde yerini alarak geliştirilmeye başlanmıştır. Fonolojik farkındalık başlığı altında Türkiye'de güncel olarak yapılan araştırmalara bu alanda yer verilmiştir. Ayrıca fonolojik farkındalık araştırmalarının büyük bir bölümünün okul öncesi dönem anasınıfına giden 60-72 ay aralığındaki çocuklarla yapıldığı da görülmektedir (Sarı, 2012; Demirci, 2015; Parbucu, 2016; Dinler, 2018; Akdal ve Kargın, 2019).

Sarı (2012) tarafından yapılan araştırma ülkemizde fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi adına önemli bir çalışma olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmayla okul öncesi kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında bulunan 733 çocukla, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) geliştirilerek Türkçe'ye kazandırılmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak ailenin ekonomik düzeyi, eğitim durumu gibi birçok değişkenle ilişkisi incelenerek fonolojik duyarlılık beceri seviyeleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarı, 2012: 183).

Demirci (2015) tarafından yapılan bu araştırma, ülkemizde müzik ve fonolojik farkındalık alanında yapılan önemli bir çalışma olarak kabul edilebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için oluşturulmuş müzik farkındalık programıyla; okuma yazmaya hazırlıkta sesleri tanıma becerilerine etkisi incelenmiştir. Oluşturulan "Ses Farkındalık Müzik Programı"nın içeriği; haftada 40'ar dakikadan, 2 oturum şeklinde ve 13 haftadan oluşturularak çocuklara uygulanmıştır. Programda yer alan fonolojik farkındalık etkinlikleri ve aşamaları incelendiğinde; sesle ilgili ritim çalışmaları yoluyla çocuklara verilen ya da ilgili sesle başlayan sözcüklerden oluşturulmuş şarkılar ve kelime oyunlarıyla da

desteklenmiştir. Çalışma, ön-test, son-test deney ve kontrol grup desenli bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Kocaeli'ne bağlı Darıca ilçesinde ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, 60-72 aylık 46 çocukla gerçekleştirilmiştir. 46 çocuk arasından 23'ü deney grubunu, 23'ü kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler; 2003 yılında Özgül Polat tarafından geliştirilen "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses Çalışmaları Alt Boyutu", 2004 yılında geliştirilen ve Watkins ve Edwards tarafından Türkçeye uyarlanan "Mountain Shadows Fonolojik Duyarlılık Ölçeği" (MS-PAS) kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler içerisinde yer alan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin içerisinde ses çalışmaları alt boyutuna yer verilmiştir. Ses çalışmaları alt boyutu ise toplamda 8 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlarda, ses (aynı sesle başlayan kelimeler, kafiyeli kelimeler: 8 soru) yer verilmiştir. Bunun sonucunda deney grubu ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parpucu (2016)'nın gerçekleştirdiği araştırma, Eskişehir ili sınırları içerisinde okul öncesi dönem 60-72 ay çocuklardan (5-6 yaş arası); 24 kız ve 19'u erkek çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın grubunda toplamda 43 çocuk yer almıştır. "Seslerin Renkli Dünyası Programı" hazırlamış ve bu programın çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkisi farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmada deneysel model olarak yarı deneysel desen seçilerek uygulanmıştır. Çalışma ön test ve son test gruplu olarak yapılmış, deney grubunda 24 kontrol grubunda ise 19 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Çocuklara, sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün bir saatlik oturumlar şeklinde Seslerin Renkli Dünyası programında bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Seslerin Renkli Dünyası Programı içerisinde çocukların fonolojik duyarlılık beceriler aşamalarından oluşan etkinliklerde; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığı beceri seviyeleri içeren etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin tümü çocukların gelişim düzeyine, kazanım ve göstergelere uygun olarak, kolaydan zora ilkesi çerçevesinde dikkat edilerek hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarında ise çocuklara "Genel Bilgi Formu ve (Sarı, 2012) Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)" uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma

sonucunda ise deney grubunun yer alan çocuklara uygulanan program sonunda fonolojik farkındalık beceri düzeylerinde anlamlı şekilde ve olumlu düzeyde bir artış olduğu belirtilmiştir.

Sönmez, Haznedar ve Babür (2017)'ün yaptıkları araştırma çalışmasında; ilköğretim 3. sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren 52 çocukla birlikte Türkçe' de fonolojik beceriler ve buna bağlı olarak sözcük bilgisi seviyesi gibi becerilerin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin, sosyoekonomik düzeylerinin hangi düzey olduğu tespit etmek amacıyla e-okul sisteminde yer alan bilgilere başvurulmuş ve bu bilgilere göre düşük-orta gelir düzeyine sahip oldukları verilerle ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımına baktığımızdan ise katılımcıların 30 kız öğrenci ve 22 erkek öğrenci şeklinde olduğudur. Araştırmaya dahil olan tüm katılımcılara yöntem olarak ses temelli cümle öğretim yöntemi kullanılmış ve okuma yazma öğrenmiş, testler uygulanırken bitişik eğik el yazısı kullanmıştır. Araştırmanın veri toplama kısmında ölçek olarak çocuklara anlatımsal sözcük bilgisi testi ve bunların yanında ise fonolojik kodlama testiyle yazı örnekleri testleri gibi testler kullanılmıştır. Bulgular ışığında araştırmanın sonucunda çocukların fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi düzeylerinin nitelikli tümceler yazma başarısına olumlu katkı sağladığı ve desteklediği belirtilmiştir.

Dinler (2018) tarafından Denizli ilinde yapılan araştırmada, 60-72 aylık okul öncesi dönem 16 çocuk ve toplamda 32 çocukla olacak şekilde çalışma grubunu oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında çocuklara Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı (ŞODEP) tasarlanmış ve uygulanmıştır. Program 8 hafta ve 24 oturum olacak şekilde çocuklara uygulanmıştır. Oluşturulan, ŞODEP programı sonrası çocukların fonolojik farkındalık becerileri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan çocukların fonolojik farkındalık becerileri düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması için uygulanan öntest-sontest aşamalarında "Yangın Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan

çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırmasıyla program uygulanan çocukların fonolojik farkındalık beceri düzeylerinde artış olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

Akdal ve Kargın (2019) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 ay arasında yer alan ses bilgisel farkındalığı zayıf çocuklara yönelik müdahale programı oluşturulmuştur. Bu program Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleyen Müdahale Programı (SESFAR) olarak çocuklara uygulanmıştır. SESFAR programının içeriğinde, fonolojik farkındalık beceri düzeylerinden olan; sözcük farkındalığı içerisinde yer alan alt düzey olarak sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırmadır. Daha sonra uyak farkındalığı ile devam ederken bu gibi birçok düzeyi destekleyen, 8 haftadan oluşan ve her hafta 3 oturum halinde uygulanan, 8 beceri alanını da kapsayarak geliştirilmiş müdahale programıdır. Araştırma verilerinin toplanması için Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından uyarlanan okul öncesi dönem 60-72 ay arasında bulunan çocukların erken okuryazarlık düzey becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve bunun yanında aile/çocuk bilgi formu da kullanılmıştır. Bu araştırma, iki aşamada sürdürülmüş ve bu aşamalar; pilot uygulama ve uygulama olacak şekilde yürütülmüştür. Pilot uygulama olarak yürütülen çalışma 60-72 ay arasında bulunan 5 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ana uygulama da ise örneklemin belirlenmesi amacıyla Erken Okur Yazarlık Testinde bulunan sesbilgisel farkındalık beceri düzeylerinin alt boyutu 157 çocuğa uygulanmış ve bu teste zayıf sesbilgisel farkındalık beceri düzeyinde 42 çocuk bulunmuştur. Bulunan çocuklar içerisinden araştırma grubunu oluşturacak 20 çocuk rastgele örneklem yöntemiyle seçilerek belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan ve rastgele seçilen 20 çocuk deney ve kontrol gruplarına atanarak deney grubuna ise 8 haftadan oluşan SESFAR programı uygulanmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda uygulanan SESFAR müdahale programının zayıf sesbilgisel farkındalık beceri düzeyine sahip çocuklar üzerinde olumlu ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lukács ve ark. (2022) tarafından yapılan çalışmada, bedensel devinime dayalı sınıf temelli müzik programlarının farklı biçimlerde uygulanması üzerine yapılmıştır. Macar ilkokul çocuklarından oluşan 30 kişilik grup araştırmaya atanmıştır. Birinci çalışma grubuna Kodály müzik eğitim yaklaşımı temelli, öğretmen tarafından yönlendirilen hareketlerle veya hareketsiz etkinliklerden oluşturulan müzik eğitimi verilmiştir. İkinci çalışma grubuna ise öğretmen tarafından yönlendirilen doğaçlama hareket unsurlarıyla birleştirilmiş Kodály etkinliklerine yoğun şekilde yer verilen müzik eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin başlangıcından itibaren çocukların müzikal yeteneklerinde, fonemik farkındalık, yürütücü işlev vb. unsurlardan oluşan testler çocuklara bir yılı aşan zaman dilimlerinde 3 kez uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar dahilinde İki gruba uygulanan müzik eğitim programlarının; fonemik farkındalık, melodi ayırt etme, erken okuryazarlığı ve duyu- motor beceri gelişimi gibi gelişimlerin olumlu düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan iki grubun sonuçlarının benzer şekilde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Janurik (2022)'in yaptığı bu çalışmada, fonolojik farkındalık becerileri düzeylerinde bulunan sözcük farkındalığı gelişiminde yer alan kelime becerisinde; kelime okuma ile müzik okuma, müzikal yetenek ve fonolojik farkındalık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, metin okuma ve müzik okuma çalışmalarına henüz başlamış 119 adet Macar asıllı 1.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmalarına değerlendirme noktasından sadece dokuz ay önce başlamışlardı. Çalışmanın modeli, doğrusal regresyon olarak seçilmiş ve fonolojik farkındalık, müziksel yetenek ve müzik okuma becerileri bağımsız değişkenler olarak seçilirken kelime okuma becerisi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bağımsız değişkenlerle birlikte kelime okumanın gelişim düzeyine olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken kelime okuma becerisi ile erken müzik okuma becerisinin birbirleri arasında olumlu düzeyde bir bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Skubic ve ark. (2021) tarafından yapılan araştırmada, müzik dinlemenin gelişiminin fonolojik farkındalık becerilerini destekleyen ve aynı zamanda teşvik eden müzik etkinliklerinin önemli parçasıdır. Edward Willems'in oluşturduğu metodolojik sistemden yararlanarak üretilen müzik etkinliklerinin fonolojik farkındalık üzerindeki etkilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma, yarı deneysel desende ve 4-7 yaş arası 70 çocukla yapılmıştır. Bu çocuklar eşit olacak şekilde dağıtılarak, deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklara bir ön test program sonunda ise bir son test uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan 35 çocuğa 6 aylık süre boyunca haftada 1 saat olacak şekilde müzik eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan diğer 35 çocuğa ise herhangi bir müzik programı uygulanmamıştır. Araştırmanın, öntest ve son test sonuçlarına bakıldığında Edgar Willems metodolojik sistemine dayalı olarak uygulanan müzik etkinliklerinin, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinde olumlu düzeyde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eccles ve ark. (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem müzik eğitiminin, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ve buna bağlı olarak erken okuryazarlık becerisinin gelişimini olumlu yönde desteklediği düşünülmektedir. Bu çalışma, müzik eğitimi yaklaşımlarının fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı diğer araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Bu çalışma, sistematik bir derleme çalışması niteliğinde olup, müzik eğitimi yaklaşımlarından olan Orff, Kodály, Suzuki ve Dalcroze gibi yaklaşımların fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma için elektronik veri tabanlarından beşi taranmıştır. Yarı deneysel ve deneysel desende beş ile sekiz yaş arasında gelişen araştırma çalışmaları İngilizce hakemli dergi yayınları içerisinden seçilmiştir. Müzik etkinliklerinden ya da müzik programlarından oluşan müziksel müdahale çalışmaları; Orff, Kodály, Suzuki veya Dalcroze müzik eğitimi yaklaşımlarının ilkelerine dayandırılmaktadır. Çalışmada taranan verilerin analizinde 329 çalışma tespit edilmiş, tespit edilen araştırmalarda yıl aralığı olarak 1975’ten 2013 yılına kadar olan makalelerden taranırken sadece beş tanesi araştırmaya dahil edilmeye

uygun bulunmuştur. Makalelerde; örneklem, nüfus özellikleri, müzik eğitimi uygulanma sıklığı, değerlendirilen süre ve yetenekler ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarıyla müzik eğitiminin fonolojik farkındalık beceri düzeylerini desteklediği ve erken okuryazarlık beceri alt unsurlarıyla desteklenerek olumlu yönde gelişim gösterildiği tespit edilmiştir. Müzik eğitimi yaklaşımlarının doğrudan bu beceriler üzerine etkileri açıklanama da yapılan çalışmaların bu becerilerin desteklendiği görüşündedir. Fonolojik farkındalık, erken okuryazarlıkla ilgili müzik eğitimi yaklaşımlarının müdahale yaklaşımı ile desteklenmesi gerektiği bu alanda çalışma yapılması gerektiği ve düşük ya da orta gelirli ülkelerde araştırma eksikliği bulunduğu ve bu alanda çalışmaların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mohamed ve ark. (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukların okuma becerilerinin gelişmesinde fonolojik farkındalık becerilerinin olumlu düzeyde katkı sağladığı düşünülerek okul öncesi dönem çocukların fonolojik farkındalık becerisinin gelişimsel yönlerini cinsiyet üzerinde incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, Umman'ın başkenti Maskat'ta bulunan 16 özel anaokulundan 767 okul öncesi çocuğuyla rastgele olarak seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çocuklara, ön test ve son test olacak şekilde fonolojik farkındalık testleri uygulanmıştır. Çocuklara detaylı olarak "Fonolojik Beceri testi 1 ve 2 " testi uygulanmış ve bunun yanında "Kapsamlı fonolojik işleme testi" 19 alt test olarak fonolojik farkındalık beceri düzeylerinden oluşturularak çocuklara uygulanmıştır. Bu beceri düzeyi aşamaları: kafiye ayırt etme, kafiye üretimi, hece bölümlendirme, ses bölümlendirme, ayırma (ilk, orta ve son ses), birleşik sözcük silme ve ses birimi silme, ses eşleştirme (ilk ve son ses), sözcükleri karıştırma, kelime olmayan tekrarlama ve kelime olmayan kelimeleri karıştırma gibi birçok alt boyuttan oluşan ölçekte kullanılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Borduc ve ark. (2020) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocukların ketleme kontrolünün (engelleme kontrolü) fonolojik işlemenin, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Randomize

kontrollü bir deneme, bir müzik programında veya motor programında, bir kontrol grubundaki okul öncesi dönemde 160 çocukla 19 haftadan oluşan 40 dakikalık oturumlar halinde katılım sağlandığı çalışmadır. Çalışmada çocuklara, ön test ve son test olarak fonolojik işlemenin içerisinde bulunduğu alt testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında uygulanan son testte, müzik koşulu ve ketleme üzerinde kontrol üzerinde olumlu düzeyde gelişmeler sağlamıştır.

Augustine (2019)'un yaptığı bu araştırmada, bir üniversite anaokulunda 5 yaştan oluşan toplamda 40 okul öncesi çocuğunun müzik ve hareket etkinliklerinin okuma becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yarı deneysel desende oluşturulmuş ve toplamda 6 hafta olarak çocuklara uygulanmıştır. Bu araştırmada, oluşturulan müzik etkinliklerinin içeriği; çocuğun beden hareketlerinin kullanarak şarkı söylemesi veya tekerlemeleri söyleyebilme becerilerini de içinde barındırarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Okuma becerisinin üç alt unsuru değerlendirmeye alınarak; yazı bilgisi, tanımlayıcı kelime bilgisi ve fonolojik farkındalık bilgisi gibi aşamalardan oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise 6 hafta boyunca etkinlikler uygulanırken ve uygulandıktan sonra çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Uygulanan etkinliklerin çocukların beceri düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Sarah (2019) yaptığı çalışmada, müzik ve fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi amacıyla çocuğun; (sesini, nefesini ve dil becerilerini kullandığı) şarkı söyleme ve (çalımı daha kolay, söylediği şarkıya eşlik edebilmesi için) akortsuz vurmalı çalgıların aktif olarak kullanıldığı müzik etkinlikleri oluşturmuştur. Çocuğun becerilerine kaynak olarak geliştirilen bir eylem araştırma çalışması olarak ele alınmıştır. Bu çalışma öncesi; bir grup öğrenci ve öğretmenle çalışılmış, etkinliklerin provasını yaptırılıp, bu etkinlikleri çocuklarla birlikte canlandırması izlenmiştir. Bu çalışmalarla küçük yaş grubunda yer alan çocuklarla birlikte oluşturulan gruplarla birlikte müzik seansları planlanıp, öğrenilip, yansıtılmıştır. Bu çalışmalar daha sonra farklı okulda ve farklı gruplarla tekrarlanmıştır. Uygulanan etkinliklerle oluşturulması planlanan öğretim modelinin;

kaynaklarının, modelin, öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretme konusundaki yetkinliğini, müzikal aktivitenin diğer öğrenme alanlarıyla etkisi incelenerek bu anlayışın geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Patscheke ve ark. (2016) tarafından yapılan araştırmada, göçmen ailelerin çocuklarının genellikle dil konusunda zorluklar yaşadıkları buna bağlı olarak fonolojik farkındalık becerilerinde de yaygın problemlerin olduğu bu nedenle eğitimde dezavantajlı grupta yer aldıkları düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarında müzik eğitiminin fonolojik farkındalık üzerinde etkisini incelemektir. Çalışma grubunu göçmen ailelerin okul öncesi dönem çocukları arasından 19 erkek ve 20 kız çocuk olarak belirlenmiştir. Seçilen bu çocuklar rastgele üç gruba bölünmüş, çocuklara eğitimden önce bir ön test ardından ise eğitim aşamasından sonra ise son test uygulanmıştır. Eğitim programı, haftada üç kez ve 14 haftalık süre boyunca 20 dakikalık oturum şeklinde çocuklara uygulanmıştır. Üç grup içerisinde bulunan müzik programının etkileri, yerleşik bir fonolojik beceri programı ve bir spor kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Ön test sonuçları arasında bulunan kontrol değişkenleri (yaş, cinsiyet, zeka, sosyoekonomik durum, dil geçmişi, müzik deneyimi) açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Son testte ise müzik grubuyla fonolojik beceri grubu, fonolojik farkındalık düzey aşamalarından büyük fonolojik birimleri becerilerinde artış görülmüştür. Müzik eğitim programının etkisi ise fonolojik beceri programına göre olumlu düzeyde artış göstermiştir. Buna karşılık ise spor kontrol grubunun fonolojik farkındalık becerilerinde olumlu düzeyde bir artış göstermemiştir. Bu sonuçlar, göçmen ailelerinin okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirebilmesi için müzik eğitim programının bu becerinin desteklenmesi için bir uygulanabileceğini göstermiştir.

Gordon ve ark. (2015) tarafından yapılan araştırmada, 4 yaş ve üzeri seçilen çocuklara fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi amacıyla müzik eğitimi verilmiştir. Bu verilen eğitim sonrasında çocuklara ön-test ve son test uygulanarak fonolojik farkındalık becerileri düzeyleri belirlenmiştir. Eğitim

sonrasında uygulanan fonolojik duyarlılık testinde kafiye düzey becerisinin eğitim sonrasında ve artan müzik eğitimi saatleriyle desteklenerek daha da güçlendiği tespit edilmiştir. Verilen eğitimin fonolojik farkındalık gelişimine olumlu düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dege ve ark. (2015) tarafından yapılan araştırmada, müzik ve dil arasında bulunan unsurlardan; müziksel algı, müzik üretimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin yanında okuma öncülleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul öncesi dönem 27'si erkek ve 28'i kız olacak şekilde bu çocukların müzikal becerileri (üretim ve algı) ve okuma öncülleri (fonolojik farkındalık, işleyen bellek ve uzun süreli bellekten hızlı geri getirme) incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okumanın birçok öncülünün müzik ile yakından ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma öncülünün; fonolojik farkındalık becerileri, işleyen bellekle birlikte uzun süreli bellekten hızlı geri çağırma gibi becerilerin müzik üretimi kadar müzik algısıyla da yakından ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında fonolojik farkındalık ve Orff-Schulwerk yaklaşımıyla ilgili yurt- yurtdışında alanyazın incelendiğinde; okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların dil ve konuşma becerisi yaşamının önemli bir parçası halindeyken, dil gelişimi başta olmak üzere diğer gelişim alanları da desteklemektedir. Çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin müzik yoluyla desteklenmesini sağlamak, çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini desteklemek bu şekilde çocuğun gelecek yaşantısını etkilemesi sebebiyle önemlidir. Fonolojik farkındalığın geliştirilmesi ya da desteklenmesi için fonolojik farkındalık eğitim programları uygulanmaktadır. Uygulanan bu programın değerlendirme sonuçlarına ölçekler yardımıyla ulaşılmaktadır. Ayrıca ortaya koyulan araştırma çalışmalarında; dezavantajlı grup olarak görülen sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi oldukça düşük çocukların tercih edildiği de tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yurtdışı alan yazında yapılan çalışmalarda ise boylamsal çalışmalara yer verildiği incelendiğinde oldukça dikkat çeken bu sonuca ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde

fonolojik farkındalığın geliştirilmesine yönelik çalışmalar içerisinde deneysel çalışmaların oldukça az sayıda olması; müzik, resim, spor ve sanatın diğer kollarıyla, farklı disiplin alanlarıyla ya da disiplinler arası alanların sentezlendiği araştırmaların arttırılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, alanyazına katkı farklı alanlarda katkı sağlamak amacıyla Orff-Schulwerk yaklaşım temelli etkinliklerden oluşan; bu çalışmada uygulanan etkinliklerde diğer çalışma alanları göz önünde bulundurulmuş ve okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri esasına dayandırılarak oluşturulmuş ve çocukların fonolojik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, evren ve örneklemin belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinliklerinin oluşturulması ve uygulanması ile verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların fonolojik duyarlılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılmış, araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Oluşturulan desenin bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların fonolojik duyarlılıkları; bağımsız değişkeni ise Orff-Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinlikleridir.

Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desende deney ve kontrol grupları deneysel işlemden önce ve sonra olacak şekilde bağımlı değişkene yönelik ölçülürler. Ön test uygulaması ardından deney grubuna değişimleme yapılırken kontrol grubuna bu değişimleme yapılmaz. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test sonuçları birbiriyle karşılaştırılarak deney grubuna yapılan işlemin bağımlı değişkene etkisinin olup olmadığı tespit edilmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Öntest-sontest kontrol gruplu desen, yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, aynı kişilerin bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmelerinden dolayı ilişkili bir desendir. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının

ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bu nedenle öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen karışık bir desen olarak da ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s.19; Balcı, 2007, s.213; Karasar, 2007, s.97).

Öntest-sontest kontrol gruplu desende yansız atama ile oluşturulmuş, deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Bu desende öntestin bulunması grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının bu doğrultuda düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2007, s.97).

Araştırma deseninin simgesel biçimi Tablo 3.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

		Öntest		Sontest
GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

Desendeki GD deney grubunu; GK kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3 deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O2 ve O4 kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (Orff Schulwerk yaklaşımıyla düzenlenen müzik etkinlikleri) göstermektedir

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Zonguldak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmacının Zonguldak ili Gazi Ortaokulunda müzik öğretmeni olarak görev yapması, okul bünyesinde bulunan anasınıflarına kolay erişim sağlayabilmesi, okul yönetimi ve okul öncesi öğretmenleriyle aktif iletişim

kurabilmesi, yaşanabilecek olası aksilik, sorun vb. durumlara daha kolay çözüm bulabileceği, araştırmanın uygulama ve veri toplama aşamasında devam eden pandemi sürecinin eğitim-öğretim yaşantılarına etkisi ve uygulanacak etkinliklerin yüz yüze uygulanması gerekliliği ile araştırma örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, detaylı araştırma yapmaya olanak sağlarken araştırmanın amacına yönelik olarak evrenden örneklem seçilmesine dayanır. Bu örnekleme yöntemi ile çeşitli özelliklere sahip ve belirli şartları sağlayan örneklemlerde çalışılmasına imkan sağlayarak yardımcı olur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 90). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi; 2021-2022 öğretim yılı ikinci yarıyılında araştırmacının görev yaptığı kurum bünyesindeki anasınıflarında sabahçı olarak iki sınıfta öğrenim görmekte olan 60-72 aylık, normal gelişim gösteren daha önce herhangi bir fonolojik farkındalık eğitim programına katılım sağlamamış, gönüllü olarak etkinliklere katılımına ailesinin onay verdiği çocuklar arasından random yöntemiyle seçilen 32 çocuktan oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğrenim sürecinin aksamaması için her iki sınıfta bulunan çocukların okula devam süreleri ve Covid-19 süreci tedbirleri gibi etkenler göz önünde bulundurulmuş, random yöntemiyle belirlenen 16 çocuk deney grubuna, 16 çocuk da kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiş; öğretmenlerin üniversite mezuniyet yılları, milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapma süreleri, fonolojik farkındalık ile ilgili özel bir eğitime katılım sağlayıp sağlamadıkları ve sınıflarında bulunan çocuklara yönelik herhangi bir dil gelişim ya da fonolojik farkındalık programı uygulamadıkları tespit edilmiştir. Araştırma grupları belirlendikten sonra öğretmenler aracılığıyla çocukların ebeveynleri, araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Her iki sınıfta da çocuklarının araştırmaya

katılım göstermesine izin vermeyen aileler mevcuttur. Deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyo-Demografik Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	*f*	%
Cinsiyet					
	Kız	9	56,3	9	56,3
	Erkek	7	43,8	7	43,8
Kardeş Sayısı					
	0	1	6,3	1	6,3
	1	6	37,5	6	37,5
	2	5	31,3	6	37,5
	3	4	25,0	3	18,8
Anne Eğitim Durumu					
	Ortaokul	3	18,8	2	12,5
	Lise	5	31,3	8	50,0
	Önlisans	3	18,8	1	6,3
	Lisans	5	31,3	5	31,3
Baba Eğitim Durumu					
	Ortaokul	1	6,3	1	6,3
	Lise	5	31,3	7	43,8
	Önlisans	7	43,8	7	43,8
	Lisans	3	18,8	1	6,3
Anne Çalışma Durumu					
	Çalışıyor	10	62,5	10	62,5
	Çalışmıyor	6	37,5	6	37,5
	Yanıt yok	-	-	-	-
Baba Çalışma Durumu					
	Çalışıyor	12	75,0	15	93,8
	Çalışmıyor	-	-	1	6,3
	Yanıt yok	4	25,0	-	-

Tablo 3.2.1.'de görüldüğü gibi deney grubunun 9'u (%56,3) kız, 7'si (%43,8) erkek, kontrol grubunun 9'u (%56,3) kız, 7'si (%43,8) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubundaki çocuklardan 6'sı (%37,5) 1, 5'i (%31,3) 2, 4'ü (%25) 3 kardeşi olduğunu belirtirken, 1 çocuk (%6,3) kardeşinin olmadığını belirtmiştir. Kontrol grubundaki çocuklardan 6'sı (%37,5) 2, 3'ü (%18,8) 3, 6'sı (%37,5) 1 kardeşi olduğunu belirtirken, 1 çocuk (%6,3) kardeşinin olmadığını belirtmiştir.

Deney grubundaki annelerin eğitim durumlarına bakıldığında 5'inin (%31,3) lise, 5'inin (%31,3) lisans, 3'ünün (%18,8) ortaokul ve 3'ünün (%18,8) ön lisans düzeyinde eğitim aldığı; kontrol grubundaki annelerin eğitim durumlarına bakıldığında 8'inin (%50) lise, 5'inin (%31,3) lisans, 2'sinin (%12,5) ortaokul ve 1'inin (%6,3) ön lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Deney grubundaki babaların eğitim durumlarına bakıldığında 7'sinin (%43,8) ön lisans, 5'inin (%31,3) lise, 3'ünün (%18,8) lisans ve 1'inin (%6,3) ortaokul düzeyinde eğitim aldığı; kontrol grubundaki babaların eğitim durumlarına bakıldığında 7'sinin (%43,8) ön lisans, 7'sinin (%43,8) lise, 1'inin (%6,3) lisans ve 1'inin (%6,3) ortaokul düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Deney grubundaki annelerin çalışma durumlarına bakıldığında 10'unun (%62,5) çalıştığı, 6'sının (%37,5) çalışmadığı; kontrol grubundaki annelerin çalışma durumlarına bakıldığında 10'unun (%62,5) çalıştığı, 6'sının (%37,5) çalışmadığı görülmektedir. Deney grubundaki babaların 12'si (%75) çalışıyor yanıtını verirken 4 kişi (%25) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Kontrol grubundaki babaların 15'inin (%93,8) çalıştığı 1'inin (%6,3) çalışmadığı görülmektedir.

Tablodaki sayısal verilere dayanarak deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumları ile anne-baba çalışma durumları bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanmasında öğretmen ailelere bilgi verilmiş ardından Genel Bilgi Formu ve onay formu velilere ulaştırılmış, doldurulması sağlanmıştır. Çocuklara ilişkin özellikler genel bilgi formuyla belirlenmiş ve onay formu ile çalışmaya katılacak çocukların seçimi sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, anne-babaların eğitim durumu ve anne-babaların çalışma durumuna ilişkin bilgileri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan form, geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların geri bildirimlerine göre forma son hali verilmiştir. Katılım gönüllülük esasına dayandırıldığı için çocukların sürece katılımı ailelerinin onay formuyla belirlenmiştir. Onay formunda; araştırmanın amacı, uygulama sürecine dair açıklamalar, veri toplamada kullanılacak ölçekle ilgili bilgiler ve araştırmacı hakkındaki bilgilerin bulunduğu, gönüllü katılım sağlanmasına yönelik ifadeler yer alır. Bu iki form öğretmen aracılığıyla velilere gönderilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. (EK-5 ve EK-6).

3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ), Burcu Sarı ve Ebru Aktan Acar tarafından 60-72 ay arası okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalıklarını ölçmek amacıyla 2013 yılında Türk çocuklarına özgü olarak ve dili Türkçe olarak geliştirilmiştir. Ölçek fonolojik duyarlılığın sekiz alt boyutunu içermekte, birinci alt boyutta 8, diğer alt boyutlarda 10'ar test maddesi olmak üzere toplam 78 adet test maddesinden oluşmaktadır (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

Ölçeğin alt boyutları bölüm olarak adlandırılmış ve alfabedeki sıraya uygun olarak A, B, C, D, E, F, G ve H olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutlar;

1. Bölüm (A) İki sözcüğünün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme,
2. Bölüm (B) Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme,
3. Bölüm (C) İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme,
4. Bölüm (D) Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme,
5. Bölüm (E) Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme,
6. Bölüm (F) Bir kelimeyi hecelere ayırabilme,
7. Bölüm (G) Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme,
8. Bölüm (H) Harfleri tanıma, şeklinde oluşturulmuştur (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

Fonolojik duyarlılık ölçeği her çocuğa bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama süresi ise yaklaşık 15 dakika kadar sürmektedir. 60-72 ay arası okul öncesi çocuklarının fonolojik farkındalıklarını tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeğin alt boyutlarından çocukların sorulara verdiği cevaplar sonrası alınan toplam puanlar ile katılımcının fonolojik duyarlılık puanı belirlenmektedir. Çocuklara uygulanan ölçeğin maddelerine göre verilen yanıtlar doğrultusunda her soruya verilen doğru yanıt test maddesi için 1 puan, her verilen yanlış cevap test maddesi içinse 0 puan verilerek çocuğun ölçekten aldığı toplam puanlar hesaplanır. Ölçekten belirlenen toplam puanlar ile; çocuğun ölçekten aldığı puan eğer 37 puan ve bu altında ise ‘fonolojik duyarlılığı düşük’, ölçekten alınan puan toplamı 38-59 puan arasında ise ‘fonolojik duyarlılığı orta’, ölçekten alınan puan toplamı 60 puan ve üzeri ise ‘fonolojik duyarlılığı yüksek’ olarak tanımlanmaktadır (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının test-tekrar test katsayıları .975 ile .433 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise .9611 (cronbach alfa) ile .8474 (Guttman) arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçek toplamının çok yüksek iç tutarlılık güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) tüm alt boyutları kapsanarak hem de ölçek bir bütün olarak ele alındığında fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Sarı ve Aktan Acar, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş çocukların fonolojik becerilerini ölçmek amacıyla Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek çocuklara araştırma sürecinde iki kez uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen bu grupta yer alan çocuklara öncelikle öntest uygulanmıştır. Öntest uygulaması yapılmadan önce öğretmenleriyle birlikte sınıfa girilerek çocuklar ile Orff-Schulwerk enstrümanları yardımıyla tanışma etkinlikleri yapılmış, ukulele eşliğinde 2 adet şarkı söylenerek çocukların etkinliklere katılım sağlanması amaçlanmıştır. Ardından çocuklara öğretmenleri tarafından Fonolojik duyarlılık ölçeğinin nasıl uygulanacağına dair bilgi verilmiştir.

EÇDFDÖ her çocukla bire bir ve yüz yüze sınıf ortamının dışında yer alan; uyaranların fazla olmadığı, ses-ısı-ışık olarak kullanıma elverişli, oturma düzeni uygun ve okul içerisinde bulunan bir odada gerçekleştirilmiştir. Bu sebeplerle her çocuk bulunduğu sınıftan tek tek alınarak ölçek uygulaması için belirlenen odaya götürülmüştür. Uygulama için çocukların eğitim gördükleri sınıftan alınan, alışık oldukları ve sürekli olarak kullandıkları masa ve sandalyeler kullanılmıştır. Araştırmacı, çocuğun karşısına yer alacak şekilde oturarak ölçek uygulamasını

gerçekleştirmiştir. Ölçeğin uygulanması için her bir çocuğa yaklaşık olarak 15 dakika süre ayrılmış ve uygulama bu süre içerisinde tamamlanmıştır. Ölçeğin öntest uygulamasında deney ve kontrol grubundaki çocukların verdiği yanıtlar, her bir çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş cevap formlarına araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Çocukların teste verdiği yanıtlar; olumlu ya da olumsuz çağrışım bulundurmayan semboller arasından seçilerek hemen kodlanmıştır. Bu semboller test esnasında yanıt verecek çocukların olumlu ya da olumsuz duygu çağrışımında bulunarak teste olan motivasyonunun düşmesi ya da fazla rahat hissederek dikkatinin dağılması gibi çeldirici unsurlar düşünülerek kullanılmıştır. Öntest uygulanmasından sonra deney grubuna "Orff-Schulwerk yaklaşımı destekli müzik etkinlikleri" uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar olağan eğitim süreçlerine devam etmiştir. Etkinliklerin uygulama sürecinin (8 hafta) tamamlanmasının ardından, öntest uygulanan ortamda ve koşullarda EÇDFDÖ deney ve kontrol gruplarına 10 Nisan 2022 tarihinde sontest olarak uygulanmıştır.

3.5. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Destekli Müzik Etkinliklerinin Oluşturulması

Araştırma, deney grubunda yer alan okul öncesi dönem 60-72 ay çocuklarının fonolojik duyarlılık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bütünleştirilmiş müzik etkinliklerinde Orff-Schulwerk yaklaşımı temele alınarak oluşturulmuştur. Etkinlikler oluşturulmadan önce alanyazında bulunan fonolojik duyarlılık ve Orff-Schulwerk yaklaşımı ile ilgili olarak kuramsal ve uygulamalı çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar ışığında Orff-Schulwerk yaklaşımıyla ve fonolojik farkındalık konusunu içeren yurtiçi ve yurtdışı programları incelenmiştir. Ayrıca ülkemizde okul öncesi dönem etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve bütünleştirilmiş müzik planları da incelenerek programların içerikleri, oluşturulma süreçleriyle, uygulanma biçimleriyle, etkinlik içerikleri de dahil olmak üzere kullanılan materyaller de gözden geçirilmiştir. Bütün bu incelemeler sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan kazanım ve göstergeler, dil gelişim alanı kazanım ve göstergeleri ile birlikte desteklenmiş;

fonolojik farkındalık becerilerinin kazandırılması doğrultusunda hikâye, hareket, oyun, sanat gelişimi içeren bütünleştirilmiş etkinlik planları Orff-Schulwerk yaklaşımı temelinde hazırlanmıştır. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık ölçeğinin alt boyutları göz önünde bulundurularak oluşturulan etkinliklerde yer alan dil gelişim kazanım ve göstergelerine ek olarak fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yeni kazanım ve göstergeler araştırmacı tarafından oluşturulup eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretimi Programında yer alan 1.sınıf müzik dersi kazanımları, okul öncesi dönem çocukların gelişimine uygun biçimde uyarlanmış, okul öncesi uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda yapılandırılarak etkinliklere dahil edilmiştir.

Orff-Schulwerk yaklaşımıyla hazırlanan 34 adet taslak etkinlik için; okul öncesi eğitimi alanında fonolojik farkındalık ve okul öncesi müzik eğitimi üzerine çalışmaları olan üç; müzik eğitimi alanında Orff-Schulwerk yaklaşımı üzerine çalışmaları bulunan iki olmak üzere toplam beş kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Uygulanacak etkinliklerin içerisinde yer alan kazanım ve göstergelerin; 2013 Okul Öncesi Eğitim programına uygunluğu, fonolojik farkındalık eğitimin aşamalarına göre uygunluk, Orff-Schulwerk yaklaşımına uygunluk, kullanılan materyallerin yeterliliği ve etkinliklere uyumu gibi aşamalar göz önünde bulundurularak uzman görüş formu oluşturulmuştur. Uzman görüş formunda “uygun”, “düzenlenmesi gerekir” ve “uygun değil” şeklinde belirlenen ifadeler ve ek açıklamalar doğrultusunda uzmanların düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda “uygun değil” ve “düzenlenmesi gerekir” olarak belirlenen etkinliklerde; uzmanların açıklamaları ve değerlendirilmeleri göz önünde bulundurularak bazı etkinlikler süreç içerisinden çıkartılmış, bazı etkinlikler ise verilen geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenerek etkinliklere son hali verilmiştir.

Orff-Schulwerk yaklaşımıyla oluşturulan etkinlik planları içeriği fonolojik farkındalık tanımını, beceri ve görevlerini kapsayan aşamalara uygun olarak; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve ses farkındalığı aşamaları göz önünde bulundurularak her aşamanın ve görevin zorluk derecesine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Bu nedenle alanyazında da önerildiği şekilde etkinlikler basitten başlanarak karmaşığa, kolaydan başlayıp zora doğru gidilen ilkelere uygun şekilde beceriler birbirini izleyerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Fonolojik farkındalık becerilerinde yer alan becerilere göre sırasıyla; cümle farkındalığı ve sözcük farkındalığı için 5 adet, hece farkındalığı için 6 adet, kafiye farkındalığı için 7 adet ve ses birimi farkındalığı için 16 adet etkinlik oluşturulmuş ve aşamaları verilen sıraya uygun olarak takip edilmiştir. Fonolojik farkındalık beceri aşamalarıyla toplamda 34 adet etkinlik oluşturulmuş, her bir oturumda 2 adet etkinliğe yer verilecek şekilde uygulanması planlanmıştır.

Uzman görüşlerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda 4 adet etkinlik uygulama programından çıkarılmıştır. Etkinlikler hazırlanırken genellikle büyük grup etkinliklerine yer verilmiş, bazen küçük grup etkinliklerinden de yararlanılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin uygulanması esnasında Orff enstrümanları ve ukulele aktif olarak süreçlerde kullanılmış bununla birlikte çeşitli videolar, hikâye kitapları ve cep telefonu aplikasyonlarından yararlanılmıştır. Etkinliklerin tümünde fotoğraflardan, birçok görsel nesne ile çoğunda gerçek materyallerden yararlanılarak, sürecin görsel-işitsel-dokunsal vb. pek çok alanı içermesi sağlanmıştır. Çocukların sürece aktif olarak katılım sağlayabilmesi ve gelişim alanlarına olumlu katkı sağlaması düşünülerek Orff-Schulwerk yaklaşımının bir ögesi olan oyunun etkinliklerde aktif olarak kullanılmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin adı, türü, sayısı, çalışılan fonolojik farkındalık becerisi ve görevi, kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan araç-gereçler ile kazanım ve göstergeler belirtilmiştir (EK-8).

3.6. Orff-Schulwerk Yaklaşımı Destekli Müzik Etkinliklerinin Uygulanması

Aile katılım onay formları ve genel bilgi formları 3 Ocak 2022 tarihine kadar toplanmış, çocuklara 10-17 Ocak aralığında ön testler uygulandıktan sonra 14 Şubat 2022- 10 Nisan 2022 tarihleri arasında etkinlikler deney grubunda bulunan çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara uygulama yapılırken, aynı okulda bulunan kontrol grubunda çocuklar eğitim programlarına devam etmişlerdir. Etkinlikler süreç içerisinde belirlenen zorluk düzeyi sırasına göre uygulanmıştır. Etkinlik uygulamaları çocukların alışkın olmaları sebebiyle kendi sınıflarında yapılmış, etkinlikler her pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olarak belirlenmiştir. Pazartesi ve cuma günü 2 oturum yani 2 etkinlik saati şeklinde yaklaşık 30-40 dakika ile sınırlandırılmış ve sürdürülmüştür. Çarşamba günü ise bir etkinlik saati olacak şekilde çocuklara bir oturum uygulanmıştır. Son üç hafta için etkinlik oturumları yer değiştirilmiş ve hatırlatıcı etkinlikler ile desteklenmiştir. Etkinlikler toplamda 8 hafta ve 30 oturumda uygulanarak, tamamlanmıştır. Uygulamalardan önce sınıfa gidilerek ortam, araç-gereç ve materyaller hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerin uygulanış sürecinde sınıf öğretmeni ile görüşülerek etkinlik sırası ve akışı incelenerek sınıf öğretmenin verdiği dönütlere yönelik süreç çocuklara uygulanmıştır. Etkinlikler uygulanırken; şarkılar, hikayeler, sayışmalar, tekerlemeler, hikâye dinleme ve hikâye süreci oluşturma süreçlerinden yararlanılmıştır. Program uygulanırken Orff-Schulwerk yaklaşımıyla anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, oyunlaştırma, eğitsel oyun vb. birçok yöntem ve teknikten yararlanılmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında çoğunlukla Orff-Schulwerk enstrümanları ve ukulele kullanılmıştır. Süreç içerisinde; video gösterimi, şarkılar, kukla, kartlar, beden perküsyonu fotoğraf ve fotokopileri, hikâye kitapları, cep telefonu aplikasyonu, eşleştirme kartları, renkli zarflar, pvc kaplı resimler, renkli kurdeleler, tüller ve ipler, nesne fotoğrafları ve daha birçok materyal kullanılmıştır. Etkinliklere başlarken çocuklara sohbet ortamı oluşturularak bir önceki oturumda neler yapıldığı hakkında hatırlatma sorularıyla uygulanacak etkinliğe geçişte çeşitli hatırlatmalar yapılarak, etkinlik süreçleri

arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Her etkinlikten sonra kısa bir değerlendirme yapılmış ve çocukların süreçle ilgili görüşlerinin paylaşılması istenerek cevaplar alınmıştır.

Uygulama süreci içerisinde kullanılan etkinlikler ve benzer etkinlikler çeşitli materyallerle desteklenerek ailelere ulaştırılmıştır. Bu etkinliklerin daha verimli ve sürdürülebilir hale getirilebilmesi amacıyla aile işbirliğine önem verilerek her evde aile zamanı oluşturulmuştur. Çocukların etkinlik süreçlerini evde tekrar etmesi, yeni etkinliklerin oluşturulması ve aile-çocuk paylaşımının arttırılmasıyla da aile içi etkili iletişim kurulması süreci olumlu yönde desteklemiştir. Sürecin son haftalarında hatırlatıcı etkinliklerin tekrar edilmesiyle süreç sonlandırılmıştır. Sürecin sonlandırılmasıyla deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmenleri ile bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda deney grubuna uygulanan etkinliklerde bu sürecin sürdürülebilmesi için farklı etkinlik örnekleri, kaynaklar ve farklı materyaller öğretmene ulaştırılmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların sınıf öğretmeni; deney grubuna uygulanan etkinliklerin içeriği, etkinliklerin uygulanmasında kullanılan yöntem ve materyaller ile araştırmanın sonucu hakkında bilgilendirilmiştir.

3.7. Uygulayıcıya Ait Bilgiler

Uygulayıcı, lisans eğitimini müzik eğitimi alanında tamamlamış ve lisans eğitimi içerisinde Orff-Schulwerk yaklaşımı seminerlerine katılmıştır. Orff-Schulwerk çalışmalarını genişletmek ve erken yaşta çocuklarla aktif çalışabilmek amacıyla okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitiminde yer alan bilimsel hazırlık sürecinde çocuğun gelişimi ve Orff-Schulwerk yöntem sürecini detaylandırdığında dil ve konuşma ögelerinin fonolojik farkındalık gelişimiyle ilişkisini araştırma konusuna dönüştürmüştür. Fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla Burcu Sarı ve Ebru Aktan Acar tarafından 60-72 ay arası okul

öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalıklarını ölçmek amacıyla 2013 yılında Türk çocuklarına özgü olarak ve Türkçe olarak geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin eğitimini almış ve uygulayıcısı olmuştur. Araştırma süreci içerisinde yer alan ölçek uygulaması, etkinlik süreçleri uygulayıcı tarafından gerçekleştirilerek yürtülmüştür.

3.8. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmadaki verilerin çözümlenmesinde Statistical Package for the Social Sciences 26 (SPSS-26) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin güvenirlik katsayıları tespit edilmiş, ardından ise verilerin dağılımının normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için normallik testi ve istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağıldığı tespit edilmiştir ancak deney ve kontrol grubundaki katılımcı sayısının (ND=16; NK=16) $n<30$ olmasından dolayı non-parametrik testler kullanılmıştır. Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu'na (2007) göre, her gruptaki denek sayısı yeterli değilse ($N<30$) non-parametrik testler uygulanmalıdır. Betimsel istatistikler için frekans analizleri uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, araştırmanın alt sorularına göre, Mann-Whitney U testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Bağımsız Örneklemler t-Testi, Tekrarlanmış Ölçümler için t-Testi kullanılarak verilerin analizi yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır. İstatistiksel yorumlamalarda anlamlılık değeri $p<0,05$ olarak alınmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +-1 aralığında olmasına göre referans alınmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2011).

Verilerin analizi için öncelikle anlam çıkartıcı istatistiklerden hangilerinin uygulanacağını belirleyebilmek amacıyla verilerin dağılımları bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Özellikle verilerin dağılımında bağımsız gruplar için, yani deney ve kontrol gruplarının anlamlılıklarını test etmek için normal

dağılımın varsayıldığı kısımlarda bağımsız örneklemler t testi, normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için, normal dağılım sağlıyorlarsa bağımlı örneklemler t testi, normal dağılım sağlamıyorlarsa Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Anlamlı çıkan sonuçların etkililiğini belirleyebilmek için eta kare etki değeri hesaplanmıştır. Eta karenin yorumlanmasında Cohen (1988) referans alınmıştır. Buna göre 0,000-0,003 arası etki yok; 0,010-0,039 arası küçük düzey etki; 0,060-0,110 arası orta düzey etki; 0,140-0,200 ve üstü arası çok büyük etki düzeyi olarak ifade edilmiştir (Lenhard ve Lenhard, 2016).

Christensen vd. (2014) göre puanlayıcılar arası güvenirlik, iki ya da daha fazla puanlayıcı ya da gözlemci arasındaki tutarlılık derecesini ifade etmektedir. (Christensen ve diğerleri 2014/2015, s.154).

Tanrıöğen vd. (2014), puanlayıcıların yapmış oldukları değerlendirme puanları arasındaki korelasyon aynı zamanda test güvenirliği hakkında fikir vermektedir ve puanlayıcı güvenirliğini tespit edebilmek için Kendall'ın uyuşum yüzdesi kullanılabilmektedir.

Can'a (2013) göre, Kendall'ın Uyum Katsayısı, ikiden fazla değerlendirmecinin, yapmış oldukları değerlendirmelerin anlamlı derecede uyumlu olup olmadığını test eden ve 0-1 arası değer alan, parametrik olmayan bir testtir. Bu değer 1'e ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.7.1. Uzman Görüşlerinin Kendall Uyum Katsayısıyla Hesaplanan Puanlayıcılar Arası Uyum Değerleri

	n	Kendall's W[a]	p
Ses Birimi Farkındalığı 1.Etkinlik	5	,548	,008
Ses Birimi Farkındalığı 2.Etkinlik	5	,581	,005
Ses Birimi Farkındalığı 3.Etkinlik	5	,417	,041
Ses Birimi Farkındalığı 4.Etkinlik	5	,431	,035
Ses Birimi Farkındalığı 5.Etkinlik	5	,612	,003
Ses Birimi Farkındalığı 6.Etkinlik	5	,400	,049
Ses Birimi Farkındalığı 7.Etkinlik	5	,481	,019
Ses Birimi Farkındalığı 8.Etkinlik	5	,422	,039
Ses Birimi Farkındalığı 9.Etkinlik	5	,555	,007
Ses Birimi Farkındalığı 10.Etkinlik	5	,473	,020
Ses Birimi Farkındalığı 11.Etkinlik	5	,454	,026
Ses Birimi Farkındalığı 12.Etkinlik	5	,448	,028
Ses Birimi Farkındalığı 13.Etkinlik	5	,512	,012
Ses Birimi Farkındalığı 14.Etkinlik	5	,600	,004
Ses Birimi Farkındalığı 15.Etkinlik	5	,405	,048
Ses Birimi Farkındalığı 16.Etkinlik	5	,415	,042
Sözcük Farkındalığı 1.Etkinlik	5	,459	,025
Sözcük Farkındalığı 2.Etkinlik	5	,414	,043
Sözcük Farkındalığı 3.Etkinlik	5	,533	,009
Sözcük Farkındalığı 4.Etkinlik	5	,521	,011
Sözcük Farkındalığı 5.Etkinlik	5	,492	,016
Hece Farkındalığı 1.Etkinlik	5	,413	,044
Hece Farkındalığı 2.Etkinlik	5	,502	,014
Hece Farkındalığı 3.Etkinlik	5	,422	,039
Hece Farkındalığı 4.Etkinlik	5	,420	,040
Hece Farkındalığı 5.Etkinlik	5	,520	,011
Hece Farkındalığı 6.Etkinlik	5	,502	,014
Uyak Farkındalığı 1.Etkinlik	5	,479	,019
Uyak Farkındalığı 2.Etkinlik	5	,513	,012
Uyak Farkındalığı 3.Etkinlik	5	,433	,034
Uyak Farkındalığı 4.Etkinlik	5	,457	,025
Uyak Farkındalığı 5.Etkinlik	5	,600	,004
Uyak Farkındalığı 6.Etkinlik	5	,436	,033
Uyak Farkındalığı 7.Etkinlik	5	,450	,028

Tablo 3.7.1.incelendiğinde 5 farklı değerlendiricinin, 8 farklı madde ve 34 etkinlik üzerinde yaptıkları değerlendirmeler arasında istatiksel olarak anlamlı derecede uyum tespit edildiği görülmektedir**.**

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını belirlemek için EÇDFDÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öntest Kaf	Deney	16	18,44	295,00	97,000	0,254
	Kontrol	16	14,56	233,00		
Öntest Baş	Deney	16	18,41	294,50	97,500	0,254
	Kontrol	16	14,59	233,50		
Öntest Yeni	Deney	16	18,63	298,00	94,000	0,210
	Kontrol	16	14,38	230,00		
Öntest Aynı	Deney	16	17,00	272,00	120,000	0,780
	Kontrol	16	16,00	256,00		
Öntest Sesb	Deney	16	15,31	245,00	109,000	0,491
	Kontrol	16	17,69	283,00		
Öntest Hece	Deney	16	16,50	264,00	128,000	1,000
	Kontrol	16	16,50	264,00		
Öntest Heat	Deney	16	18,28	292,50	99,500	0,287
	Kontrol	16	14,72	235,50		
Öntest Harf	Deney	16	18,16	290,50	101,500	0,323
	Kontrol	16	14,84	237,50		

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ'nin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bundan dolayı her iki grubun da deneysel çalışma için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubu ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ öntest toplam puanları normallik varsayımını sağladığından parametrik testlerden bağımsız örneklemler *t* testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler *t* Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Öntest Genel Toplam	Deney	16	9,3125	2,86865	30	1.704	0,099
	Kontrol	16	7,5000	3,14113			

Tablo 4.1.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ öntest uygulaması sonucunda aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı her iki grubun öntest toplam puanları açısından da deneysel çalışma için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun EÇDFDÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, ölçeğin bütün alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanları için normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Buna göre ölçeğin "Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme" alt boyutu ile genel toplam puanları öntest ve sontestte normal dağılım gösterdiği için tekrarlı ölçümler için t testi; ölçeğin diğer alt boyutları için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2.1. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler *t* Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	df	t	p	Etki Değeri η^2
Öntest Aynı	1,3750	16	,88506	15	-4,038	,001	0,13
Sontest Aynı	2,3125	16	1,44770				
Öntest Genel Toplam	7,5000	16	3,14113	15	-9,816	,001	0,08
Sontest Genel Toplam	15,4375	16	5,21496				

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, kontrol grubunun EÇDFDÖ'nin "Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme" boyutu ile toplam puanlarında öntest ve sontest arasında sontest lehine çok düşük düzeylerde etki olacak şekilde anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Klasik olarak uygulanan programla ya da yapılan etkinliklerle (olağan ders işleme süreci) de öğrencilerde bir artış olmuştur.

Tablo 4.2.2. Kontrol Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları		n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p	Etki Değeri η^2
Öntest Kaf – Sontest Kaf	Negative Ranks	12	6,50	78,00	-3,217	0,001	12,073
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	4					
	Total	16					
Öntest Baş – Sontest Baş	Negative Ranks	15	8,00	120,00	-3,493	0,000	12,048
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	1					
	Total	16					
Öntest Yeni – Sontest Yeni	Negative Ranks	10	5,50	55,00	-2,919	0,004	12,1
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	6					
	Total	16					
Öntest Sesb – Sontest Sesb	Negative Ranks	8	5,13	41,00	-2,310	0,021	12,155
	Positive Ranks	1	4,00	4,00			
	Ties	7					
	Total	16					
Öntest Hece – Sontest Hece	Negative Ranks	14	7,50	105,00	-3,336	0,001	12,669
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	2					
	Total	16					
Öntest Heat – Sontest Heat	Negative Ranks	4	3,50	14,00	-1,786	0,074	
	Positive Ranks	1	1,00	1,00			
	Ties	11					
	Total	16					
Öntest Harf – Sontest Harf	Negative Ranks	11	6,00	66,00	-3,125	0,002	12,649
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	5					
	Total	16					

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, kontrol grubunun EÇDFDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin yapılan öntest sontest sonuçlarında büyük etki düzeyinde anlamı fark olduğu belirlenmiştir. EÇDFDÖ'nin "Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme" alt boyutundaki sonuç anlamlı olmadığından etki değeri hesaplanmamıştır. Buna göre klasik eğitimde de etki oluşmaktadır. Burada da bir artışın olduğu söylenebilir. Uygulanan Orff-Schulwerk yaklaşımı destekli müzik etkinlikleri sonucunda deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olması beklenmektedir. Bununla birlikte olağan eğitim süreçlerine devam eden kontrol grubundaki çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinde de bir artışın olması muhtemeldir. Bunu değerlendirmek için ortalamalarına bakılmıştır.

4.3. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubunun EÇDFDÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için, ölçeğin bütün alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanları için normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmış; verilerin normal dağılım gösterdiği boyutlarda bağımlı örneklem *t* testi, normal dağılım göstermeyen boyutlarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3.1. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem *t* Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	df	t	p	Etki Değeri η^2
Öntest Kaf	1,88	16	,719	15	-12,360	0,000	0,074
Sontest Kaf	5,4375	16	1,41274				

Tablo 4.3.1. incelendiğinde deney grubunda EÇDFDÖ'nin "İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme" boyutunda öntest ve sontest arasında sontest lehine çok düşük düzeyde etki olacak şekilde anlamı fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.3.2. Deney Grubu EÇDFDÖ Öntest Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p	Etki Değeri η^2
Öntest Baş – Sontest Baş	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,542	0,000	12,688
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					
Öntest Yeni – Sontest Yeni	Negative Ranks	15	8,00	120,00	-3,422	0,001	12.677
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	1					
	Total	16					
Öntest Aynı – Sontest Aynı	Negative Ranks	13	7,00	91,00	-3,222	0,001	12.658
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	3					
	Total	16					
Öntest Sesb – Sontest Sesb	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,538	0,000	12.044
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					
Öntest Hece – Sontest Hece	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,535	0,000	12.044
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					
Öntest Heat – Sontest Heat	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,535	0,000	12.044
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					
Öntest Harf – Sontest Harf	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,564	0,000	12.042
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					
Öntest Genel Toplam – Sontest Genel Toplam	Negative Ranks	16	8,50	136,00	-3,523	0,000	12.045
	Positive Ranks	0	,00	,00			
	Ties	0					
	Total	16					

Tablo 4.3.2. incelendiğinde, deney grubundaki çocukların EÇDFDÖ'den deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubu EÇDFDÖ Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ sontest puanlarının karşılaştırılması için puanların dağılımları incelenmiş, verilerin normal dağılım gösteren boyutlarında bağımsız örneklem *t* testi yapılarak sonuçları Tablo 4.4.1.'de sunulmuştur. Normal dağılım göstermeyen boyutlar için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p	Etki Değeri η^2
Sontest Kaf	Deney	16	5,4375	1,41274	6,754	30	0,000	0.5877
	Kontrol	16	2,3125	1,19548				
Sontest Aynı	Deney	16	4,6875	2,15155	3,663	30	0,001	0.2954
	Kontrol	16	2,3125	1,44770				
Sontest Heat	Deney	16	4,5625	1,71148	4,967	30	0,000	0.4353
	Kontrol	16	1,7500	1,48324				
Sontest Harf	Deney	16	3,0625	1,18145	3,408	30	0,002	0.2663
	Kontrol	16	1,6250	1,20416				

Tablo 4.4.1.'e göre, deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine küçük etki düzeylerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDFDÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sırlar Toplamı	U	p	Etki Değeri η^2
Sontest Baş	Deney	16	23,38	374,00	18,000	0,000	0.537
	Kontrol	16	9,63	154,00			
	Total	32					
Sontest Yeni	Deney	16	22,66	362,50	29,500	0,000	0.431
	Kontrol	16	10,34	165,50			
	Total	32					
Sontest Sesb	Deney	16	21,97	351,50	40,500	0,001	0.34
	Kontrol	16	11,03	176,50			
	Total	32					
Sontest Hece	Deney	16	19,13	306,00	86,000	0,119	
	Kontrol	16	13,88	222,00			
	Total	32					
Sontest Genel Toplam	Deney	16	24,44	391,00	1,000	0,000	0.716
	Kontrol	16	8,56	137,00			
	Total	32					

Tablo 4.4.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının EÇFDÖ'nin "Bir kelimeyi hecelere ayırabilme" alt boyutu hariç tüm boyutlarında ve toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Etki düzeyleri incelendiğinde toplam puanlarda çok büyü etki varken alt boyutlarda küçük etki düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 8 haftalık deneysel çalışma sonunda, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile olağan müzik etkinliklerine devam eden kontrol grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerine katılan çocukların fonolojik farkındalıklarının, bu etkinliklere katılmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin, çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar, bu sonuçların alanyazında ilgili çalışmalar üzerinden tartışılması ve ileriye dönük olarak araştırmacılara sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarına Orff-Schulwerk yaklaşımıyla hazırlanan müzik etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 8 hafta ve toplamda 24 oturum şeklinde uygulanan müzik etkinliklerinin, çocukların fonolojik farkındalık gelişimleri üzerinde anlamlı ve olumlu düzeyde etki ettiğini göstermiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre fonolojik farkındalık gelişim değerleri bakımından daha anlamlı ve daha yüksek gelişim düzeyine ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ öntest uygulaması sonucunda aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani deney ve kontrol gruplarındaki çocukların fonolojik farkındalık düzeyi bakımından birbirine eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Çocuklara daha önce bir fonolojik farkındalık programının uygulanmaması ve Covid-19 sürecinin göz önünde bulundurulmasıyla, kış ayının etkisiyle deney ve kontrol grubundaki çocukların zaman zaman hastalanarak, çeşitli sebeplerle devamsızlık yaptığı ve okula gelmediği bilgisine ulaşılmıştır. Okula gelen deney ve kontrol grubu çocuklarının ise, bazen sınıflarının birleştirilmesiyle gelişimlerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Birleştirilen deney ve kontrol grubu çocukları; müzik etkinlikleri, masal okuma, film izleme

etkinliklerinde birlikte yer aldığı düşünülerek okul ortamında fonolojik farkındalık becerileri bu şekilde desteklenmiştir. Ayrıca ön test uygulamasında tüm çocuklara ilk kez bir test uygulandığı düşünüldüğünde çocukların süreç içerisinde kaygı düzeylerinin artacağı ve buna bağlı olarak dikkatlerinin dağılacağı, hatta bazen testin alt maddelerinde evet/hayır içeren ölçek maddelerine testin çabuk bitmesi için rastgele ve hızlı cevaplar verdikleri uygulamacı tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun EÇDFDÖ'nin "Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme" boyutu ile toplam puanlarında öntest ve sontest arasında sontest lehine çok düşük düzeylerde etki olacak şekilde anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Buna göre klasik olarak uygulanan programla ya da yapılan etkinliklerle (olağan ders işleme süreci) sürece devam eden kontrol grubu öğrencilerinde de fonolojik duyarlılık bakımından bir artış olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun EÇDFDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin yapılan öntest sontest sonuçlarında büyük etki düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalarla da sonucun örtüştüğü görülmüştür (Bradley ve Bryant, 1985; Bayraktar, 2013; Dinler, 2018; Parpucu, 2017, Lundberg, Frost ve Peterson, 1988; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980). Ayrıca müzik etkinlikleri ve müzik programları içerisinde yer alan araştırmalarla da sonuç desteklenmiştir (Bolduc, 2009; Herrera ve ark. 2011; Moritz ve ark. 2013; Patscheke ve ark. 2019, Mohamed ve ark. 2021).

EÇDFDÖ'nin "Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme" alt boyutundaki sonuç anlamlı olmadığından etki değeri hesaplanmamıştır. Yapılan bir araştırmada hece farkındalığı içerisinde yer alan hece atma etkinliği ve fonem farkındalığı birlikte öğretilirken doğrudan fonem farkındalığı eğitimi arasında olumlu düzeyde ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Hogan, Catts ve Little, 2005, s.290). Bu durum ele alındığında hece farkındalığı eğitiminin süresinin yetersiz olması durumuyla

ilişkilendirilmiştir (Parpucu, 2017). Alanyazındaki bu sonuçlar, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analiz sonuçlarına göre, deney grubunun EÇDFDÖ'nin "İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme" boyutunda öntest ve sontest arasında sontest lehine çok düşük düzeyde etki olacak şekilde anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların EÇDFDÖ'den deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin, çocukların fonolojik farkındalıklarının geliştirilmesinde "İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme" boyutuna önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırma sonuçlarının da çocukların kafiye ayırt etme becerilerinin geliştiği sonucuyla örtüştüğü görülmüştür (Bradley ve Bryant, 1983; Hogan ve diğ., 2005; Lefebvre ve diğ., 2011; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Nancollis, Lawri ve Dodd, 2005; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Parpucu, 2016; Dinler 2018; Mohamed ve ark., 2021; Patscheke ve ark., 2019; Moritz ve ark., 2013; Herrera ve ark., 2011; Bolduc, 2009). Kafiye farkındalığı aşaması, fonolojik farkındalık aşamaları içerisinde çocuklara müzik yoluyla oldukça kolay bir şekilde verilmesini destekler. Çocuğun, dünyaya geldiği andan itibaren uykuya rahat dalabilmesi ve rahat uyuyabilmesi için anneleri ninniler söyler (Güneş, 2010). Bu hem çocuğun duygusal dünyasını hem de dil gelişimiyle fonolojik farkındalıkların gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2010). Ninnilerin içerisinde bulunan kafiyeli sözcükler ile çocukların kafiye farkındalığı gelişirken ilerleyen yıllarda öğrendiği bilmece, sayışmalar ile kafiye farkındalığı olumlu düzeyde desteklenir. Orff-Schulwerk yaklaşımında dilin gelişiminin sağlanması için de çocuğun kendi kültürüne ait tekerleme ve sayışmalar kullanılarak kafiye gelişimi desteklenir (Yaprak Kotzian, 2018).

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının EÇDFDÖ sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine küçük etki düzeylerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının EÇFDÖ'nin "Bir kelimeyi hecelere ayırabilme" alt boyutu hariç tüm boyutlarında ve toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Etki düzeyleri incelendiğinde toplam puanlarda çok büyük etki varken alt boyutlarda küçük etki düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 8 haftalık deneysel çalışma sonunda, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocuklar ile olağan müzik etkinliklerine devam eden kontrol grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinliklerine katılan çocukların fonolojik farkındalıklarının, bu etkinliklere katılmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Orff-Schulwerk yaklaşımıyla desteklenen eğitim sürecinin çocukların fonolojik farkındalık gelişimini olumlu düzeyde etkileyerek artırdığını gösteren bulgularla alanyazında yer alan diğer araştırmaların da benzer sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir (Goswami ve Bryant, 1990; Stahl, Murray, 1994; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Erdoğan, 2009; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011; Erdoğan, 2011b; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Parpucu, 2016, Lim ve Chew, 2017; Dinler, 2018). Ayrıca, fonolojik farkındalığın geliştirilmesi için müzik etkinliklerinin ya da programlarının önemli olduğu ve farkındalığın desteklenmesinin gerekliliğini içeren çalışma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür (Herrera ve ark., 2011; Moritz ve ark., 2013; Patscheke ve ark., 2019; Patscheke ve ark., 2016; Sarah 2019; Mohamed ve ark., 2021; Bolduc, 2009; Anvari ve diğ., 2002; Bryant, 2012; Gromko, 2005; Leguizamon, 2010; Lessard, 2012; Newland, 2013; St-Clair, 2014; Standley ve Hughes, 1997; Walton, 2013).

5.2. Öneriler

Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem 60-72 ay çocukların fonolojik farkındalıklarına olumlu düzeyde katkısı olduğu belirlenen araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler aşağıdaki gibidir;

5.2.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenliği ve müzik öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarının;

1. Fonolojik farkındalık konusunda bilgi ve becerilerini geliştirilmesi için; Erken okuryazarlık, okuma ve yazma sürecine ilişkin, fonolojik farkındalığa yönelik bulunan derslerin içeriğinin geliştirilmesi ve güncellenmesiyle teori ve uygulamalı derslerin eğitim programlarında yer alması sağlanabilir.
2. Lisans eğitimi süresince Erken Çocuklukta Ritim ve Orff Eğitimi ve Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi olarak alınan derslerin içeriğinin, verimliliğinin arttırılması ve genişletilmesi sağlanabilir; Lisans eğitimin her dönemine erken çocukluk dönemi müzik eğitimi, okul öncesi dönem müzik eğitimi (teori ve uygulama) dersleri yerleştirilebilir.
3. Okul çalgıları olarak alınan derslerde okul öncesine yönelik oluşturulmuş Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan enstrümanları ya da eşlikçi enstrümanların (gitar, ukulele vb.) öğretimine gidilebilir.
4. Okul öncesi müzik eğitimine ilişkin müzik eğitimi yöntemleri belirlenip, ders alanında uzman kişiler varsa ders olarak öğrencilere sunulabilir. Yok ise panel, çalıştaylar düzenlenerek desteklenebilir. Bu yaklaşımı kurslarına aktif katılım sağlamak isteyen öğrencilere eğitimler ücretsiz olabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerine fonolojik farkındalığı konusunu ele alan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinin yeterliliklerini arttırılması için okul öncesi dönem müzik yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilerek uygulanan bütünleştirilmiş etkinliklerin verimlilikleri arttırılabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yeni araştırmalarda; okul öncesi dönem bütünleştirilmiş müzik etkinlikleriyle MEB müzik eğitimi programında bulunan müzik eğitimi kazanımları uyarlanarak, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan kazanım ve göstergelerle bütünleştirilerek (yeni kazanımlar eklenerek) müzik eğitimi programı tasarlanıp, uzman görüşü alınarak pilot okullar seçilerek program uygulanabilir. Program sonrasında; çocukların ilköğretim 1.sınıfta takip edilerek çocukların fonolojik farkındalık becerilerine, okuryazarlık becerilerine katkısı incelenebilir.

2. Yeni planlanacak araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi, öğretmenlerin fonolojik farkındalık öz yeterlilik inançlarına yönelik ölçekler geliştirilerek, uygulanabilir.

3. Okul öncesi dönem çocuklarına; müzik etkinlikleriyle sürece aktif katılım sağlayabilecekleri tüm müzik öğretim yaklaşımlarıyla, fonolojik farkındalık programları oluşturulup, tasarlanabilir. Tasarlanan programla fonolojik farkındalık becerilerinin yanı sıra çocukların tüm gelişim alanlarına etkisi, müzik becerilerine etkisi, müzik belleğine etkisi vb. ilgili konularla çalışmalar yapılabilir.

4. Okul öncesi dönem çocuklarının ailelerine; fonolojik farkındalık becerileri ile eğitim verilip, ailenin çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ailelere yönelik yapılan çalışmalarda kullanılabilecek kaynak ve materyaller hazırlanarak ailelere sunulabilir.

5.2.4. Ailelere Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenleri; fonolojik farkındalık becerilerini temel alan aile katılım etkinliklerine yer vererek çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişmesi sürecine katkı sağlayabilir.

1. Aileler çocuklarının fonolojik farkındalık becerini destekleyebilecek konuları araştırıp, uzmanlardan bilgi alarak evde bu etkinlikleri uygulayabilirler. Çocuklarıyla aile saati oluşturarak bu etkinliklerde hikaye okuma, hikaye tamamlama, şarkılar, tekerleme, bilmece, sayışmalar, parmak oyunları ve şiirler ile destekleyici etkinlikler düzenleyebilirler.

5.2.5. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

Okul öncesi programı içerisinde erken dönemde fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi ve okuma yazmaya kolay geçiş (hazırlık), çocukların ilerki yaşantılarında okuma performanslarını geliştirmeleri; okuduklarını anlamlandırma, okuma akıcılığı, okuduklarını anlama ve yazma becerileri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle;

1. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programına fonolojik farkındalık becerileri, okuma yazma beceriler ve erken okuryazarlık becerileri ayrı kazanım gösterge ve ders planlarıyla desteklenmelidir. Bununla birlikte dil gelişim kazanım ve göstergeleri güncellenmeli ve geliştirilmelidir.

2. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Müzik etkinlikleri adı altında müzik programı eklenerek; müzik kazanım ve göstergeleri, tüm gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri ile bağıntılı hale getirilerek günlük programda yer almalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Acar, E. ve Sarı, B. (2012). *Seslerle yolculuk: Erken çocukluk döneminde fonolojik duyarlılık eğitimi. Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış*. Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.

Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üst dil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 17(50), 63–73.

Akbulut, E. (2017). *Okul Öncesi Müzik Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515.

Akdal, D., ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27(1),2609-2620.

Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Alfano, A. R., and Douglas, M. (2018). Facilitating Preliteracy Development in Children with Hearing Loss When the Home Language Is Not English. *Topics in Language Disorders*, 38(3), 194–201.

American Association for the Advancement of Science *(AAAS)*, (2022). https://www.aaas.org/ Erişim Tarihi: 05.09.2022.

American Music Therapy Association. (2022). *Music Therapy in Special Education* http://www.musictherapy.org Erişim Tarihi: 10.09.2022

Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı beyin*. (Çev. K. Güney). Ankara: Akılçelen Kitaplar.

Angı, Ç.,E. (2022). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri* (Editör: Doç. Dr. Emin Erdem Kaya).1.Baskı. Eğitim Yayınevi Yayıncılık. Konya. 2022 ss:17-51.Orff Yaklaşımı (Kitap Bölümü)

Anthony, J. L. and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14 (5), 255-259.*

Anvari, S. H. Levy, B. A., Trainor, L. J., and Woodside, J. (2002). Relations Among Musical Skills Phonological Processing And Early Reading ability İn Preschool Children, *Department of Psychology McMaster Univercity Hamilton*, Ont, Canada, Received 6(1), 201-217.

Aral, N., ve Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. *Okul Öncesi Eğitim Programları.* Edt.: Aysel Köksal Akyol. s: 78-112 Ankara: Hedef Yayınları.

Atlar, H., ve Uzuner, Y. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(1),54-89.

Aycan, B. (2018*). Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly Yöntemlerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına İlişkin Bir İnceleme,* Yüksek Lisans Tezi.

Aytaç, B., Karaağaç Tan, M., Gök, Z. ve Can, Ü. K. (2020). Orff-Schulwerk Elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri kitap incelemesi. *Online Journal of Music Sciences*, 5 (1), 83-96. DOI: 10.31811/ojomus.708189

Babaç, E. E. ve Yıldız, G. (2018). Dil Gelişiminde Müziğin Yeri, *Fine Arts (NWSAFA*), 13(3):10-22.

Bačlija Susić B. (2017). Music education for every child—Ideal or reality? *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 10(1), 85–97.

Bačlija Sušić B. (2018). The Relation between Pedagogical Approaches in Music Education and Students' Performance Anxiety.

Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Beşinci baskı. Ankara: PEGEM A yayıncılık.

Bayrak Çelik, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25), 543-554.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (328869).

Beauchat, K. A., Blamey, K. L. and Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *Reading Teacher, 63*(1), 26-39.

Beauchat, K. A., Blamey, K. L. and Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success.* Guilford Press.

Beegle, Amy C., and Judith B.(2016). Orff Schulwerk: Releasing and Developing the Musical Imagination. In Teaching General Music: Approaches, *Issues and Viewpoints*, 25–48. New York: Oxford University Press, 2016.

Bekir, H. (2018). İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık Yazı Farkındalığı Becerileri. (Ed. F. Temel). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. Ankara: Hedef CS., 187-214.

Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat* (Anne çocuk eğitim programı'nın değerlendirilmesi). İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayıncılık.

Belapurkar, A. M. (2017). Music for emotional and social development of child. *International Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(30), 32-37.

Bennett, and Peggy D. (1984). “Sarah Glover: A Forgotten Pioneer in Music Education.” *Journal of Research in Music Education*, 22 (1), 49–65.

Bilen, S. Özevin, B. ve Canakay, E (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi.* 1. Baskı. Ankara: Sözkesen.

Bilen, S., Özevin, B. ve Uçal Canakay, E. (2011*). Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi* (2. basım). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Bilen, S., Özevin, B., ve Canakay, E. U. (2017). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi*. Müzik Eğitimi Yayınları.

Blamey, P. J., Barry, J. G., and Jacq, P. (2001). Phonetic Inventory Development in Young Cochlear Implant Users 6 Years Postoperation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 73–79.

Blevins, J. (2006). A theoretical synopsis of evolutionary phonology. *Theoretical Linguistics*, *32*(2), 117-166.

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.

Bolduc, J., and Lefebvre, P. (2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners. *Creative Education*, 03(04), 495–502.

Božič A., Habe K., and Jerman J. (2007). Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih [The relation between musical abilities and phonological awareness in preschool children]. *Psihološka obzorja/ Horizons of Psychology*, 16(1), 39–52.

Bozkurt, S.S, ve Ebeperi, Ö. (2021). Bilsem de Bilmesem de Orff Schulwerk Bilsem'de. *Internatıonal Education Symposıum, Upues 2021.* From project to practıce (155-161.)

Bradley, L. and Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746–747.

Bradley, L., and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, 419-421.

Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom.* (Doktora tezi) Proquest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (3342239).

Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., and Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child language*, 16(2), 407-428.

Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L. and Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, *26*(3), 429-438.

Brynildssen, S. (2000). Vocabulary's Influence On Successful Writing. *Erıc Digest D157.*

Büyükgönenç Polat, B. (2017). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. A*kademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 7, 1-13.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Basım ed.).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 4,* 509-518.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 509-518.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 4,* 509-518.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. and Mcginty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cárnio, M. S., Vosgrau, J. S., and Soares, A. J. C. (2017). The role of phonological awareness in reading comprehension. *Revista CEFAC, 19(5), 590-600.*

Caroll, J.M., Stevenson, J. and Snowing, M. (2003). The Devlopment of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology,* 39 (5), 913-923.

Carroll, J. (2001). *The development of phonological awareness in pre-school children.* (Doktora tezi). Proquest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (U167312).

Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., and Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 28(9), 1407–1425.

Chard, D. J., and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness instructional and assessment guidelines. I*ntervention in School and Clinic, 34, 261- 270.*

Choi, S., Park, S., Bellan, L., Lee, H., and Chung, S.K. (2018). Crossover clinical trial of pain relief in cataract surgery, *International Ophthalmology*, 38(3): 1027–1033. doi: 10.1007/s10792-017-0554-y.

Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. Universidad de Valencia. *Consultado el 21 de Marzo de 2013.*

Christensen L. B., Johnson R.B., and Turner, L. A, (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlanmıştır).

Coberly, G. (2021). Say, Say, My Playmate: Music and Language Socialization in Children's Clapping Games*." Undergraduate thesis, Haverford College.*

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohrdes, C., Grolig, L., and Schroeder, S. (2019). The development of music competencies in preschool children: Effects of a training program and the role of environmental factors. *Psychology of Music,* 47(3), 358–375.

Culp, M. E. (2017). The relationship between phonological awareness and music aptitude. *Journal of Research in Music Education, 65*(3), 328-346.

Çalışkan, V. (2019). The Methods Used in Music Education at an Early Age. In Ö. Güngör (Ed.), 5. *Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 19–22).

Çelebioğlu, Ö. (2017). Okul öncesi dönem müzik eğitiminde ortam düzenleme. İ. Artan (Ed.), *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi (s. 27-41) içinde*. Hedef CS Basın Yayın.

Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, B. B., ve Samur, A. Ö. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 1-17.

Çevik Kılıç, D. B. (2017). Pre-service music teachers' metaphorical perceptions of the concept of a music teaching program. *Journal of Education and Learning,* 6 (3), 273-286.

Çilden, Ş. (2001). Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 1–8.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve *Büyüköztürk*, Ş. (*2016*). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.

Degé, F., Kubicek, C., and Schwarzer, G. (2015). Associations between musical abilities and precursors of reading in preschool aged children. *Frontiers in Psychology,* 6, 1–10.

Demirci, F. G., ve Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal of International Social Research, 10(51), 665-675.*

Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 45(45), 59-78.

Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.

Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M., and van Hooren, S. (2017). Music interventions and child development: A critical review and further directions. *Frontiers in Psychology, 8,* Article 1694.

Durgunoğlu, A. (2017). Learning to read Turkish. L. Verhoeven ve C. Perfetti (Haz.), *Learning to read across languages and writing systems,* (437-454). Cambridge University Press.

Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.

Ehri, L.C. (1996). Researching how children learn to read: Controversies in science are not like controversies in practice, in G.G. Brannigan (ed.), *The Enlightened Educator*, McGraw-Hill, New York, 179–206.

Elkonin, D.B.: 1973, 'USSR', in J. Downing (ed.) *Comparative Reading: Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*, Macmillan, New York, 551–580.

Elliott, S. G., Patricia, T., Shauna, M. B., and Albert, V. C. (2013) Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 84(3), 287-294.

Erdal, G., G. (2012). Gelişim Ve Öğrenme Kuramcılarına Göre Müzik Öğretim Yöntemlerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports Science Education*, 1(14),

Erden, E., Şeker, S., ve Topoğlu, O. (2012). Music Education in Preschool Period.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma Ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Erdoğan, Ö. (2011a). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 161-180.

Erdoğan, Ö. (2011b). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3), 1499-1510.

Ertek Babaç, E. ve Yıldız, G. (2018).Dil Gelişiminde Müziğin Yeri. *Fine Arts,* 13 (3), 10-22.

Frazee, J. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. Schott.

Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice.* New York, NY: Guilford Press.

Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice (2nd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.

Gooding, L., Standley and J., M. (2009). Musical Development and Learning Characteristics of Students: A Compilation of Key Points From the Research Literature Organized by Age. *National Association for Music Education,* Vol.30, Number.1, (32-45)

Goodkin, D. (2008). Intery Mintery Nursery Rhymes. San Francisco: Pentatonic Press. ISBN-13: 978-0977371228.

Gordon, R. L., Fehd, H. M., and McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(1), 1777.

Goswami, U. ve Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read.* UK: Erlbaum.

Goswami, U. and Bryant, P. E. (2016). *Phonological skills and learning to read*. London: Routledge.

Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Ses Bilgisi Farkındalık Programının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 308-331.

Göncü Özal, İ. (2016). 4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı),* 2382-2392.

Gromko, J.E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. Journal of Research in Music Education, 53, 199-209.

Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & Bacon

Güdek, B., ve Öziskender, G. (2013). Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri. *Journal of Turkish Studies,* 6(1), 201-212.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Journal of World of Turks,* 2(3), 27-38.

Hallam, S. (2015). The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on Intellectual, *Social and Personal Development of Children and Young People*. London: International Music Education Research Centre.

Haselbach, B. (2015). Orff'schulwerk'in Getirdiği Çözümler Üzerine. Andante Dergisi Eki: *Türkiye'de Müzik Eğitimi ve Orff-Schulwerk*, S: 9-10.

Hempenstall, K. (2015a). Phonemic Awareness: Yea, Nay? *Bulletin. Learning Difficulties Australia,* 47(1), 127-141.

Hempenstall, K. (2015b). Phonemic Awareness: Yea, Nay? (Part 2). *Bulletin. Learning Difficulties Australia* 47 (2),140-157.

Hogan, T. P., Catts, H. W., and Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. Lang. *Speech Hear. Serv. Sch.* 36, 285–293. doi: 10.1044/0161-1461(2005/029) Erişim Tarihi: 12 Şubat 2021. *International Journal of Early Childhood Education Research,* 1(2), 1-12.

Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımının 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

James, P. B., Kaikai, A. I., Bah, A. J., Steel, A., and Wardle, J. (2019). Herbal medicine use during breastfeeding: a cross-sectional study among mothers visiting public health facilities in the Western area of Sierra Leone. *BMC complementary and alternative medicine*, 19(1), 1-11.

Kale, M. N. (2018). *İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (Orff–Kodaly-Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi.

Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma verim üretiminin tamamının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.

Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (73539).

Karakelle, S. (2012). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24(1), 45-56.

Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi).

Karaman, G. (2015). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. Fulya Temel (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitimi* (s. 18-30). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Egitim Dergisi,* 16(3), 120-157.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). *Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması.* Özel Egitim Dergisi, 16(3).

Karren, J. (2017). *Die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung und deren Förderung am praktischen Beispiel einer Mutter-Kind-AG in der Hardtstiftung.* https://www.hardtstiftung. org/images/pdf/Artikel-erev-2.pdf. Erişim Tarihi: 03.11.2022

Kartal, H. ve Güner, F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30.

Kayılı, G., Çağdaş, A. ve Bayer, A. (2020). 3-6 Yaş Çocukları İçin Öz Bakım Becerileri Değerlendirme Testi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 234-251.

Kazanoğlu, D. (2017). *Türkçe fonolojik farkındalık testi geliştirilmesi, geçerlik, güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Kıvılcım, T. ve Mertoğlu, E. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi.* Yüksek lisans tezi.

Kim, S. (2018). *Pretend play and language development among preschool children: A meta-analysis*. (Master'sthesis).

Knapik-Szweda, S. (2015). The effectiveness and influence of vocal and instrumental improvisation in music therapy on children diagnosed with autism: Pilot study. *The Journal of Education, Culture, and Society,* 2015(1), 153-166.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Krajewski, K. ve Schneider, W. (2009*). Exploring the İmpact of Phonological Awareness, Visual Spatial Working Memory, and Preschool Quantity-Number Competencies on Mathematics Achievement in Elementary School*: Findings from a 3-Year Longitudinal Study. J Exp Child Psychol, 103 (4), 516–531.

Kuşcu, Ö., ve Tepeli, K. (2017). *Orff-Schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi.* E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, O. Köksal ve M. Uslu (Ed.). II. International Academic Research Congress (INES) Özetler Kitabı içinde (s. 387). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., and Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and ınstruction. *Preventing School Failure, 46(3), 101-110.*

Lefebvre, P., Trudeau, N. and Suttun, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Litearcy,* 11(4), 453-479.

Legrand, D., Trochet, A., Moulherat, S., Calvez, O., Stevens, V.M., Ducatez, S., Clobert, J. and Baguette, M. (2015). *Ranking the ecological causes of dispersal in a butterfly.* Ecography 38(1), 822–831.

Lenhard, W. and Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. Doı: 10.13140/RG.2.2.17823.92329

Lessard, J.P., Belmaker, J., Myers, J.A., Chase, J.M. and Rahbek, C. (2012). Inferring local ecological processes amid species pool influences. *Trends Ecol. Evol*, 27(1), 600–607.

Lillard, P., and Lynn L. Jessen. (2003). *Montessori From the Start, The Child at Home from Birth to Age Three*, New York, USA: Schocken Books.

Lonigan, C. J., and Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy.*

Lonigan, C. J., and Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary.* A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy.

Lukács, B., Asztalos, K., Maróti, E., Farnadi, T., Deszpot, G., Szirányi, B., Nemes, L. N., and Honbolygó, F. (2022). Movement-based music in the classroom: Investigating the effects of music programs incorporating body movement in primary school children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts.* Advance online publication.

Lundberg, I., Olofsson, A., and Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

M.E.B. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.rr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2022).

M.E.B. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.rr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2022).

M.E.B. (2018). Okul Öncesi Eğitim Programı. Https://tegm.meb.gov.rr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf (Erişim Tarihi: 07.10.2022).

M.E.B. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitim Ve Bilişim Ağı Kitapçığı.* (EBA, 2020, s. 15).

MEGEP (2017). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Müzik Etkinlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Melby-Lervåg, M., and Lervåg, A. (2012). Oral language skills moderate nonword repetition skills in children with dyslexia: A meta-analysis of the role of nonword repetition skills in dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 16(1), 1-34.*

Milli, Z. M. ve Özyoğurtçu, S. (2017). *Orffestra-Türk Müziği ile Orff Schulwerk Uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Modiri, İ. G. (2010). Okul Öncesinde Müzik Aracılığı İle Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 505-516.

Mohamed, AHH, Hassan, AS, Al-Qaryouti, I., Al-Hashimi, A., and Al-Kalbani, Z. (2021). Okul öncesi çocuklar arasında fonolojik farkındalığın gelişimi. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, *191* (1), 108-122.

Montroy JJ, Bowles RP, and Skibbe LE. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *J Appl Dev Psychol.* 46(1),73-83.

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., and Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739–769.

Muñoz, K., Valenzuela, M. F., and Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, 89, 47–58.

Nart, S. (2017). Kültürel değerlerin aktarımında müzik eğitimi ve değerler eğitiminin birbirine etkisi. *The Journal of AcademicSocial Science Studies. Sonbahar*, *3*(61), 77-89.

Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Cambetas, D. and Wu, H. (2011). Mothers' Beliefs And İnvolvement: Links With Preschool Literacy Development. *International Journal Of Psychology*, 98(1), 67-90.

OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD.

OECD. (2017). Family database. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=FAMILY sayfasından erişilmiştir.

Oğuz, T., ve Kaya, M. (2017). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi. *An Investigation of Research on Music Education in Preschool Period,* 1(1), 1- 13.

Okumuş, M. ve Karadağ, E. (2014). Popüler müziklerin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(4), 289-297.

ORFFDER, Anadolu Orff-Schulwerk Derneği, https://www.orffder.org/, (03.11.2022).

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, A., Kandır ve Turla, A. (2006). *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması.* Kök Yayıncılık. Ankara.

Özbay, S. S. ve Can, Ü. K. (2020). Türkiye'de Orff Schulwerk Yaklaşımı Konusunda Oluşturulmuş Süreli, Süresiz Yayınlar ve Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1) , 156-165.

Özevin Tokinan, B. ve Bilen S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 363-374.

Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *International Journal of Human Sciences*, 15 (1), 8-23.

Özgün, A. ve Bulut, D. (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Derine Yönelik Motivasyonları, *The Journal of Academic Social Sciences*, 8, (100).

Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3) 107-128.

Öztürk, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Paananen, P. (2006). The Development of Rhythm at The Age of 6–11 Years: Nonpitch Rhythmic İmprovisation. *Music Education Research,8(3),* 349-368.

Parpucu, N. (2017). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (432427)

Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42, 233-261.

Patscheke H., Dege F., and Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. 47(3), 1402-1409.

Patscheke, H., Degé, F., and Schwarzer, G. (2016). The Effects of Training in Music and Phonological Skills on Phonological Awareness in 4- to 6-Year-Old Children of Immigrant Families. *Frontiers in psychology,* 7(1), 1647.

Pesnot Lerousseau, J., Hidalgo, C., and Schön, D. (2020). Musical training for auditory rehabilitation in hearing loss. *Journal of Clinical Medicine*, 9(4), 1058.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28(1), 3-17.*

Randazzo, M. (2019). A survey of clinicians with specialization in childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology,* 1-14.

Randazzo, M., Greenspon, E. B., Booth, J. R., and McNorgan, C. (2019). Children With Reading Difficulty Rely on Unimodal Neural Processing for Phonemic Awareness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13(4),1–15.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context, Sage Open, 5(1), 1-11.

Salı, G., Akkol, M. L., ve Oğuz, V., (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaşadığı sorunlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 79-100.

Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(4), 2195-2215.

Schuele, C. M., Skibbe, L. E. and Rao, P. K. (2007). Assessing phonological awareness. *Assessment in Emergent Literacy*, 2(1),275-327.

Sermin, B., Özevin, B., Uçal, E., ve Can Akay., E.(2011*). Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. Müzik Eğitimi, 2011.

Shukor NFA, Lee J, Seo YJ, and Han W. (2021). Efficacy of music training in hearing aid and cochlear implant users: A systematic review and meta-analysis. Clin Exp Otorhinolaryngol. 2021;14(1):15-28. doi:10.21053/ceo.2020.00101

Sığırtmaç Dikici, A. (2015). Müzik ve gelişim. İ. Artan (Ed.), *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi içinde* (s. 15-30). Ankara: Hedef.

Skibbe, E. L., Bowles, P. R., Goodwin, S., Troia, A.G., and Konishic H. (2020). The Access to Literacy Assessment System for Phonological Awareness: An Adaptive Measure of Phonological Awareness Appropriate for Children With Speech and/*or Language Impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 1124–1138.

Skubic, D., Gaberc, B., and Jerman, J. (2021). Supportive Development of Phonological Awareness Through Musical Activities According to Edgar Willems. *SAGE Open*, *11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211021832

Soleymani Z., Mahmoodabadi N., and Nouri M.M. (2016). Language skills and phonological awareness in children with cochlear implants and normal *hearing*. *International Journal of Otorhinolaryngology*, 83(1),16-21.

Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 161-181.

Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği).* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sönmez, E., Haznedar, B. ve Babür, N. (2017). Fonolojik Farkındalık ve Sözcük Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *30. Ulusal Dilbilim Kurultayı konferansında sunulan bildiri,* Türkiye, Ankara

Speijer, D. Ghiselli F *et al.* (2018). Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2018 Mar 5;373(1741):20170278. doi: 10.1098/rstb.2017.0278. PMID: 29335383; PMCID: PMC5784076.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). Biyoistatistik, Hatiboğlu Basım ve Yayım, *Ankara.*

Sürgen, D. (2019*). Examination of phonological awareness, rapid naming, and working memory skills in students with and without spesific learning disabilities.* Yüksek lisans tezi.

Şen, Ü. S. (2016). *Müzik Estetiği Üzerine* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Şenol, A., (2013) İstanbul Anadolu Yakasındaki Anaokullarında Altı Yaş Grupları ile Orff-Schulwerk Uygulamaları, K.O. Koçak, N.Laslo, *Türkiye'de Orff-Schulwerk Müzik, Oyun ve Dans Üzerine Makaleler* 89-95, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Tabuena, and Mighty C., South. (2021). West Asian Music: A Brief Teaching Discussion of the Music of India and Israel (October 20, 2021). *Indiana Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 27-31.

Tanrıöğen, A., Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Tomul, E., Baştürk, R., Ellez, A.M., Şahin, B., Yolcu, H., Karakaya, İ., ve Turgut, Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

TDK. (2022). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Tdk Yayınları.

Temiz, E. (2006). Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi: Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* Denizli.

Toksoy, A. C., ve Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff Yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İtüdergisi/b Sosyal Bilimler*, 3(2), 23-34. http://itudergi.itu.edu.tr/ index.php/itudergisi_b/article/viewFile/489/411

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

Turan, F.F., ve Akoğlu, G.(2014). Okul Öncesi Dönemde Ev Okuryazarlık Ortamı ve Fonolojik Farkındalık Becerileri, *Hacettepe Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 29(1),153-166.

Turan, Z. (2014). *Beden eğitimi öğretmen adaylarında Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının dans temelli hareket becerisi geliştirmeye etkisi.* Doktora tezi.

Türkmen, E. F. (2017). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Türkmen, E., ve Özal, G. (2018). The challenges encountered in the application of Kodály method in Turkey. *Journal of Education and Training Studies, 6*(9).

Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005a). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*, Genişletilmiş 3. Basım, Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uçan, A. (2001). *Okul Öncesi Müzik Eğitimi Ve Programı,* Müzik öğretimi. (Editör Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.

Uçan, A. (2005b). *Müzik Eğitimi,* Genişletilmiş 3. Basım, Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uslu, M. (2007). Türkiye'de Müzik Eğitimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Uz Hasırcı, S. (2020). *Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Konu: Gillon fonoloji farkındalık grup eğitiminin tipik gelişim gösteren ve riskli çocuklardaki etkililiği*. Yüksek lisans tezi.

Ünal, M., Ece, A. S. ve Yıkmış, A. (2016). Zihin Engelli Çocuklara Öz Bakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi Teaching Self-Care Skills To Mentally Retarded Children With The Song. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (17), 139-153.

Vanrell, P., and Pilar (2016). Cost of the action and social distance affect the selection of question intonation in Catalan. In: Armstrong, Meghan E.; Henriksen, Nicholas and Vanrell, Maria del Mar eds. *Intonational Grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields.* John Benjamins Publishing Company, pp. 91–114.

Verhoeven, L., Voeten, and M., van Setten, E., and Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: *A meta-analysis. Educational Research Review,* 30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325

Vidal, M. M., Lousada, M., Vigário, M. (2020). Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, *41*(2), 299-318.

Wang C, Chen J, Wang Y, Xu W, Xie M, Wu Y, and Hu R. (2021). Effects of family participatory dignity therapy on the psychological well-being and family function of patients with haematologic malignancies and their family caregivers: *A randomised controlled trial, 2(4), 2004-2102.*

Wang, J., Pines, J., Joanisse, M., and Booth, J. R. (2021). *Reciprocal relations between reading skill and the neural basis of phonological awareness in 7- to 9-year-old children.*

Wang, Y., Liu, L., Zhang, Y., Wei, C., Xin, T., He, Q., Hou, X., and Liu, Y. (2021). The Neural Processing of Vocal Emotion After Hearing Reconstruction in Prelingual Deaf Children: A Functional Near-Infrared Spectroscopy Brain Imaging Study.*Frontiers in neuroscience,* 15, 705741.

Wang, Y., Sibaii, F., Lee, K., Gill, M. J., and Hatch, J. L. (2021). Meta-Analytic Findings on Reading in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 26(3), 336–350.

Yangın, B., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan T. (2010). Yangın-Erdoğan-Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu konferansında sunulan bildiri, Türkiye, İzmir.*

Yaprak Kotzian, E. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri.* Pan Yayıncılık.

Yener, Y. A. (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar İçin Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 119-124.

Yıldız, G. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(23), 1–10.

Yıldız, G. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, G. ve Nacakcı, Z. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Müziksel Gelişim Özellikleri: Bir Literatür Derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 38-45.

Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher* 54 (2): 130–43.

Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Yc Young Children*, 64 (1), 12-18.

Zhao, Y., Sun, P., Xie, R., Chen, H., Feng, J., and Wu, X. (2019). The relative contributions of phonological awareness and vocabulary knowledge to deaf and hearing children's reading fluency in Chinese. *Research in Developmental Disabilities*, 92, 103444. Doi: 10.1016/j.ridd.2019.10344.

EKLER

EK 1- ETİK KURUL İZİN FORMU

EK 2- MİLLİ EĞİTİM İZİN FORMU

EK 3- OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

EK 4- ÖĞRETMEN İZİN FORMU

EK 5- VELİ İZİN FORMU

EK 6- GENEL BİLGİ FORMU

EK 7- ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI

EK 8- ETKİNLİK ÖRNEĞİ

EK 9- ÖZGEÇMİŞ

EK 1- ETİK KURUL İZİN FORMU

EK 2- MİLLİ EĞİTİM İZİN FORMU

EK 3- OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

EK 4- ÖĞRETMEN İZİN FORMU

EK 5- VELİ İZİN FORMU

VELİ İZİN FORMU

Sayın Velilerim,

Sevgili Anne-Babalar,

Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi olarak bitirme tezi kapsamında "Orff Schulwerk Yaklaşımının 60-72 Ay Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarına Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırma projesini yürütmekteyim. Araştırmamızın amacı Orff Schulwerk Müzik Öğretim yaklaşımının Çocukların Fonolojik Duyarlılıkları üzerine etkilerini incelemektir. Bu amaçla çocuklarınızın ve sizin bazı anketleri doldurmanıza ihtiyaç duymaktayız.

Bu araştırma Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilecektir. Çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin belirlenmesi ve dönem sonunda yeniden değerlendirilmesi için çocuklara Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği uygulanacaktır. Bu ölçek geçerli ve güvenilirdir. Araştırma sürecinde çocuklara çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacaktır. Ölçeğin uygulanması en fazla 15 dakika sürmektedir. Ayrıca sizlere çocuğunuzla ilgili bir genel bilgi formu verilerek araştırmanın başlangıcında doldurmanız istenecektir. Bu formun sizin tarafınızdan doldurulması yalnızca 2 dk sürmektedir. Bu araştırma katılımcılar üzerinde olumsuz etki bırakacak soru ve uygulamalardan uzaktır. Paylaştığınız bilgiler gizli tutulacak, araştırma amaçları dışında kullanılmayacaktır. İstediğiniz taktirde çocuğunuzun çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmasını sağlayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyup, velisi bulunduğunuz çocuğun bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasına izin verdiğinize dair bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuza okulda müzik etkinlik saati kapsamında 8 haftalık bir program uygulanacaktır. Verilerin analizi yapabilmek için çocuğunuza Bir ön test ve program sonu son test uygulanılması gerekmektedir. Verecekleri cevaplar ve programın çocukların psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Araştırma sonucu çocuklarımızdan alınan cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve isimleri gizli tutulacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Gazi Ortaokulu Müzik Öğretmeni: Ecenur Varma

Zonguldak

Tel: 0545 541 47 46

e-posta: ecenur.varma@hotmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. ☐

B) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum. ☐

Baba Adı-Soyadı: Anne Adı-Soyadı:

İmza İmza

EK 6- GENEL BİLGİ FORMU

GENEL BİLGİ FORMU

Anne:

1. Çocuğun Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

2. Kardeş Sayısı: .....

3.Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:.....

4. Anne-babanın öğrenim düzeyi:

Baba:

5. Anne –babanın çalışma durumu : Çalışmıyor ( ) Çalışıyor ( )

6. Annenin mesleği: ... ...

7. Babanın çalışma durumu: Çalışmıyor ( ) Çalışıyor ( )

8. Babanın mesleği: .....

EK 7- ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ UYGULAYICI SERTİFİKASI

EK 8- ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Fonolojik Farkındalık Becerisi: Sözcük Farkındalığı
Etkinlik Sayısı: 2- Sözcüğün ritmini buluyoruz, tanışıyoruz
Etkinlik Adı: Haydi tanışalım
Etkinlik Türü: Büyük grup etkinliği, Bütünleştirilmiş etkinlik (Müzik ve Türkçe), Okuma-yazmaya hazırlık
Fonolojik Farkındalık Görevi: Cümleleri sözcüklere ayırma
Öğrenme Alanı: Dinleme-Söyleme
Kazanım ve Göstergeler:
Müzik Alanı Kazanımları
Mü.1.A.8. Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir.

Bilişsel Gelişim Alanı Kazanım ve Göstergeleri
K6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G.1. Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.
K4: Nesneleri sayar. G.3. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.

Dil Gelişim Alanı Kazanım ve Göstergeleri
K8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G.1.Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G.2. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G.5.Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.
K9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir. (Sözcük farkındalığına yönelik yeni gösterge): Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler. Verilen cümleyi sözcüklerine ayırır. Söylenen cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu sayar.
K10: Görsel materyalleri okur. G.1. Görsel materyalleri inceler. G.2. Görsel materyalleri açıklar. G.3. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G.4. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
K12: Yazı farkındalığı gösterir. G.2. Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler.

Psikomotor Gelişim Alanı Kazanım ve Göstergeleri
K5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. G.3.Vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Kazanım ve Göstergeleri
K4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. G.1. Başkalarının duygularını söyler.
Yöntem ve Teknikler: Orff-Schulwerk yaklaşımı, gösterip yaptırma, hikâye ile öğretim
Araç-Gereçler: "Merhaba (Tanışma Şarkısı)" şarkısı (Söz-Müzik: Yıldız Mutlu Yıldız)
Renkli zarf içinde duyguları ifade eden grafik temelli simgelerin (emoji) fotoğrafları (Üzgün, mutlu, kızgın vb.)
Duyguları ifade eden sözcükler ve bu sözcüklerin grafik temelli simgelerinin (emoji) bulunduğu A4 boyutunda kartlar
"Sözcük Yiyen Çocuk" hikâye kitabı, Sunyer J. (2021), Galapagos
Ritim çubuğu

Öğrenme-Öğretme Süreci

*Dikkat Çekme: "*Çocuklar bir kişiyle ilk defa karşılaştığımızda ne yaparız ne söyleriz?" sorusu ile derse başlar. "Tanışma" kelimesini söylemeleri veya bu kelimeye/eyleme yaklaşmaları için sözel/bedensel yönergelerle çocuklara ipucu verilir.

Etkinlik Akışı: "Merhaba (Tanışma Şarkısı)" şarkısı açılır. Öğretmen, bedensel yönergelerle çocukları şarkıya davet eder ve yarım çember halinde oturmalarını sağlar. Şarkı birçok kez tekrar edilir. Sözler yansılama yoluyla öğretilir. Şarkı söylenirken öğretmen, çembere renkli zarfları bırakır. Zarfların içinde renkli A4 kağıdına yazılmış duyguları ifade eden sözcükler ve bu sözcüklerin grafik temelli simgeleri (emoji) bulunmaktadır. Şarkı bittiğinde öğretmen, çemberin içindeki zarflara ve duvarda asılı duygu panosuna dikkat çeker. Çocuklara, bugün nasıl/hangi duyguları hissettikleri sorulur. Zarflar teker teker açılır. Zarfın içinden çıkan duygu hakkında sohbet edilir ve çocuklardan yüz ifadelerini zarftan çıkan duyguya göre değiştirmeleri beklenir.

Öğretmen, çember içinde çocuklardan gözlerini kapatmalarını ister. Çocukların gözleri kapalıyken her çocuğun önüne ritim çubuğu bırakır. Çocuklardan gözlerini açmalarını ister. Arkasından "Sözcük Yiyen Çocuk" hikâye kitabını çıkarır. Kitap hakkında sohbet edilir. Kitap çocuklarla birlikte okunur.

Öğretmen, kitaptaki cümlelere dikkat çeker. Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler. Cümlelerin başlangıç ve bitirişlerini nefesiyle belirtir, cümle vurgusunu kullanarak okuma örneği yapar. Cümleyi sözcüklerine ayırır. Söylenen cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu sayar. Örneğin; cümle sonunda nefes alıp bekleyerek çocuklara cümlenin bittiğini hissettirir. Hikâyenin her sayfası ritim çubukları ile sayılarak çocuklarla yapılır. Cümledeki sözcükler bulunup doğru sayılıp ritim çubukları ile çalınınca öğretmen,

EK 9- ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Ecenur VARMA

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta:

Eğitim Geçmişi:

Lisans - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Özgür, K., Fazlıoğlu, Y., ve Ecenur, V. (2020). A RESEARCH INTO THE VALUES WITHIN VALUES EDUCATION IN CARTOONS THAT PRESCHOOL CHILDREN MOSTLY WATCH. *European Journal of Education Studies,* 7(11). doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3362.

Ulusal Eğitimde Dönüşüm Forumu (UEDFOR) (Eyuder – Edirne) "Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu sözlü bildiri sunumu (9-12 Haziran 2021).

Dernek/Kuruluş Üyelikleri ve Sertifikalar:

ORFFDER (Anadolu Orff-Schulwerk Derneği)- Ekim 2021

10 Ekim 2019 "Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi (Orff Schulwerk Yaklaşımı ile Müzik Eğitimi) " Eğitmen:Onur Erol (3 saatlik eğitim)/ Anadolu Orff Schulwerk Derneği.

6 Ocak 2021 "Okul Öncesi Dönemde Masal Anlatıcılığı Semineri" Elda Sanat. Eğitmen: Ayşegül Dede.

17 Ocak 2021 "Masallarla Müzik Ve Hareket Oyunları Semineri" Sekiz Sanat. Eğitmen:Ekin Tuğsavul.

30 0cak 2021 "Tobav Online Paylaşım Günü" Eğitmen olarak Çember oyunumu paylaştım.

Burcu Sarı ve Ebru Aktan Acar (2013) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanım serfitikası (3 saatlik eğitim/ Şubat 2021).

20 Şubat 2021 “Orff Schulwerk Yaklaşımı İle Halk Ezgilerimiz " (4 saatlik eğitim)/ Anadolu Orff Schulwerk Derneği. Eğitmen: Senem Özyoğurtçu.

20 Subat 2021 “Güzel Bir Gün” Ve “Tüm Canlılar Oynuyor” Konu Başlıklı Elementer Müzik Ve Hareket Semineri. (Online) Devlet Tiyatroları Opera ve Balesi Çalışanları Yardımlaşma Vakfı. TOBAV İzmir Şubesi. Eğitmen: Ekin Tuğsavul, Hale Gökalpsezer, Sinem Taşdelen.

12 Haziran 2022 “Okul Öncesinde Yeni Şarkılar, Oyunlar ve Uygulamalar " (2 saatlik eğitim)/ Anadolu Orff Schulwerk Derneği. Eğitmen: Senem Krispler.