

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**ORFF-SCHULWERK VE KODÁLY YÖNTEMİ'NİN  
VOKAL DOĞAÇLAMA, MÜZİKSEL İŞİTME VE  
ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

**Elif TEKİN GÜRGEN**

**İzmir  
2007**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**ORFF SCHULWERK VE KODÁLY YÖNTEMİ'NİN  
VOKAL DOĞAÇLAMA, MÜZİKSEL İŞİTME VE  
ŞARKI SÖYLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

**Elif TEKİN GÜRGEN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN**

**İzmir  
2007**

Doktora tezi olarak sunduğum “Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi’nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

**Tarih**

**.../.../2007**

**Elif TEKİN GÜRGEN**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman).....*Yrd. Doç. Dr. Permin Bilen*

Üye *Prof. Mehmet ALDEMIN*

Üye .....

Üye *Yrd. Doç. Dr. Fatih Taylan*

Üye *Doç. S. Getin AYDAR*

Üye *Yrd. Doç. Dr. Zeynep Yurdabakan*

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30.11/2007

.....  
Prof. Dr. Sedef GIBENER  
Enstitü Müdürü



**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ FORMU**

Tez No :..... Konu Kodu :..... Üniv. Kodu:.....

**Tez Yazarının**

Soyadı : **TEKİN GÜRGEN**

Adı : **Elif**

Tezin Türkçe Adı : **Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri.**

Tezin Yabancı Dildeki Adı: **The Effects of Orff-Schulwerk and Kodály Method on Vocal Improvisation, Musical Audition and Singing Abilities.**

**Tezin yapıldığı**

Üniversite : **DOKUZ EYLÜL** Enstitü : **EĞİTİM BİLİMLERİ** Yıl : **2007**

**Diğer Kuruluşlar :**

**Tezin Türü :**

**1-Yüksek Lisans**

**Dili: Türkçe**

**2-Doktora (X)**

**Sayfa Sayısı:131**

**3-Sanatta Yeterlilik**

**Referans Sayısı: 69**

**Tez Danışmanının**

Ünvanı: **Yrd. Doç. Dr.**

Adı: **Sermin**

Soyadı: **BİLEN**

**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

**1- Orff- Schulwerk**

**2- Kodaly yöntemi**

**3- Vokal Doğaçlama**

**4- Müziksel İşitme**

**5- Şarkı Söyleme**

**İngilizce Anahtar Kelimeler:**

**1- Orff-Schulwerk**

**2- Kodály Method**

**3- Vocal Improvisation**

**4- Musical Audition**

**5- Singing**

**1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.**

**2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.**

**3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (x)**

**İmza:**

## TEŞEKKÜR

Lisans öğrenimimden bu yana bana çok şey kazandıran, kendisine istediğim her an soru sorabildiğim sonsuz hoşgörüyü sahip değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Sermin BİLEN' e, bilimsel araştırma konusunda bana çok şey kazandıran değerli hocam Yard. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN' a, araştırmanın istatistik aşamasında yardımını aldığım Doç. Dr. Mehmet ORMAN' a, araştırmanın deney aşamasını gerçekleştirmem için bana okulda her türlü olanağı sağlayan Vasıf Çınar İlköğretim Okulu Müdürü Güntürk ATİS' e ve sınıf öğretmenleri Sibel Akkoyunlu, Mehmet Topal ve Nurşen Çetinsöz'e, araştırmada bağımsız gözlemci olarak bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Okutman Ruken ÖZTOPALAN ve Öğr. Gör. Dr. ESİN UÇAL CANAKAY' a, araştırmanın ön deneme aşamasında bana yardımcı olan müzik öğretmeni arkadaşım Bilgihan AKBABA' ya, müziksel işitme testi sorularını CD ortamına aktarmamı sağlayan çalışma arkadaşlarım Öğr. Gör. Alp VAROL ve Arş. Gör. Suat VERGİLİ' ye, ölçek geliştirme aşamasında önerilerde bulunan Prof. Dr. Yetkin ÖZER'e, tezimi gerçekleştirmem için gösterdiği hoşgörüden dolayı bölüm başkanımız Prof. Dr. Fırat KUTLUK'a, tüm yaşamım boyunca bana her türlü olanağı sağlayan ailem Gülbahar TEKİN, Halim TEKİN ve Başak TEKİN'e, moral desteklerini esirgemeyen Esmâ GÜRGEN ve Necati GÜRGEN'e, karşılaştığım aksiliklerle başa çıkmamı ve olaylara olumlu bakmamı sağlayan, bana her zaman destek olan sevgili eşim Oğuzhan GÜRGEN' e sonsuz teşekkürler.....

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa Numarası</b>
Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Ekler	vii
Tablo Listesi	viii
Şekil Listesi	x
Özet	xi
Abstract	xii
<b>BÖLÜM I</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>
Problem Durumu	1
Müzik Eğitiminin Önemi	1
İlköğretim Çağındaki Çocukların Müziksel Gelişim Özellikleri	6
Müziksel Beceriler	8
Yaratıcılık	9
Müziksel Yaratıcılık	11
Müziksel Yaratıcılığın Ölçülmesi	14
Doğaçlama	15
Müziksel İşitme Becerisi	17
Şarkı Söyleme Becerisi	19
Çağdaş Müzik Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları	22
Orff-Schulwerk	22
Carl Orff'un Yaşamı ve Orff-Schulwerk'in Doğuşu	23
Carl Orff'un Müzik Eğitimine Bakışı	26
Orff-Schulwerk Süreci	27
Orff- Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar	28

Kodaly Yöntemi	30
Kodaly'nin Yaşamı ve Kodaly Yöntemi'nin Doğuşu	30
Kodaly'nin Müzik Eğitime Bakışı	33
Kodaly Yönteminde Kullanılan Araçlar	34
Kodaly Yönteminde Müziğin Elemanlarının Öğrenilme Sırası	35
Araştırmanın Amacı ve Önemi	39
Problem Cümlesi	40
Alt Problemler	40
Denenceler	41
Sınırlılıklar	41
Sayıtlar	41
Tanımlar	41
<b>BÖLÜM II</b>	43
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b>	43
Orff- Schulwerk ve Kodaly Yöntemi ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	43
Doğaçlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	46
Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	48
<b>BÖLÜM III</b>	52
<b>YÖNTEM</b>	52
Denekler	52
Deney Deseni	52
Denel İşlemler	54
Veri Toplama Araçları	77
Veri Çözümleme Teknikleri	80
<b>BÖLÜM IV</b>	82
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b>	82
Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Vokal	
Doğaçlama Becerisi Üzerindeki Etkileri	82



Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri	86
Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Şarkı Söyleme Becerisi Üzerindeki Etkileri	99
<b>BÖLÜM V</b>	103
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	103
<b>KAYNAKÇA</b>	110
<b>İNTERNET KAYNAKÇASI</b>	113
<b>EKLER</b>	
EK-1 Kodaly El İşaretlerinin Gösterimi	118
EK-2 Kandinsky Resimleri	119
EK-3 Vokal Doğaçlama Gözlem Formu	120
EK-4 Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Puanlama Yönergesi	121
EK-5 Müziksel İşitme Davranışları Belirtke Tablosu	122
EK-6 Müziksel İşitme Testi	123
EK-7 Şarkı Söyleme Gözlem Formu	126
EK-8 Orff-Schulwerk'in Uygulandığı bir Müzik Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	127
EK-9 Kodaly Yöntemi'nin Uygulandığı Bir Müzik Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	129

## TABLO LİSTESİ

	Sayfa Numarası
<b>Tablo 1.</b> Grupların Deney Öncesi Vokal Doğaçlama Becerisi Düzeyleri	82
<b>Tablo 2.</b> Grupların Deney Öncesi Vokal Doğaçlama Becerisi Düzeyleri Varyans Çözümlemesi (One-Way ANOVA)	83
<b>Tablo 3.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Vokal Doğaçlama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
<b>Tablo 4.</b> Grupların Deney Öncesi Ve Sonrası Vokal Doğaçlama Puanlarının Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)	84
<b>Tablo 5.</b> Grupların Deney Öncesi Müziksel İşitme Becerisi Düzeyleri	86
<b>Tablo 6.</b> Grupların Deney öncesi Müziksel İşitme Becerisi Düzeyleri Varyans Çözümlemesi	87
<b>Tablo 7.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
<b>Tablo 8.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Puanlarının Varyans Çözümlemesi (Two Way ANOVA)	88
<b>Tablo 9.</b> Grupların Müziksel İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları	89
<b>Tablo 10.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	90
<b>Tablo 11.</b> Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Ses Yüksekliği” Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)	91
<b>Tablo 12.</b> Grupların “Ses Yüksekliği” İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları	92
<b>Tablo 13.</b> Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Melodik” Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)	93
<b>Tablo 14.</b> Grupların “Melodik” İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları	94
<b>Tablo 15.</b> Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Ritimsel” Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)	95
<b>Tablo 16.</b> . Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Tınısal” Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)	97
<b>Tablo 17.</b> Grupların Deney Öncesi Şarkı Söyleme Becerisi Düzeyleri	99

<b>Tablo 18.</b> Grupların Deney Öncesi Şarkı Söyleme Becerisi Düzeyleri Varyans Çözümlemesi	100
<b>Tablo 19.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Şarkı Söyleme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	100
<b>Tablo 22.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Şarkı Söyleme Puanlarının Varyans Çözümlemesi (Two Way Anova)	101

**ŞEKİL LİSTESİ**

	<b>Sayfa Numarası</b>
<b>Şekil 1.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Vokal Doğaçlama Becerisi Gelişimleri	85
<b>Şekil 2.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Becerisi Gelişimleri	89
<b>Şekil 3.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Ses Yüksekliği” İşitme Becerisi Gelişimleri	92
<b>Şekil 4.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Melodik” İşitme Becerisi Gelişimleri	94
<b>Şekil 5.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Ritmik” İşitme Becerisi Gelişimleri	96
<b>Şekil 6.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Tınısal” İşitme Becerisi Gelişimleri	98
<b>Şekil 7.</b> Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Şarkı Söyleme” Becerisi Gelişimleri	102

## ÖZET

### **Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri**

Bu araştırma, Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Üç grup (n=64) üzerinde gerçekleşen çalışmada kontrol gruplu öntest–sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubu 1’de (n=20) Orff-Schulwerk, Deney grubu 2’de (n=21) Kodaly Yöntemi, Kontrol grubunda (n= 23) ise geleneksel müzik öğretimi ile ders işlenmiştir. Çalışmaya daha önce müzik dersi almamış olan düşük sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulundaki öğrenciler katılmıştır. Her üç grupta da dersler, çalıştırıcı tarafından verilmiştir.

Çalışmanın verileri, Vokal Doğaçlama Gözlem Formu, Müziksel İşitme Testi ve Şarkı Söyleme Gözlem Formu ile toplanmıştır. Gözlem formları, çalıştırıcıya eğitim durumu açısından denk bağımsız gözlemciler tarafından video kayıt ve ses kayıt cihazları kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, varyans analizi ve Bonferroni testi kullanılmıştır.

Çalışma sonunda Orff-Schulwerk ve Kodaly Yöntemi'nin öğrencilerin müziksel işitme becerileri gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı derecede daha etkili olduğu saptanmıştır. Ancak Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte son ölçümlerdeki ortalamalara bakıldığında müziksel işitme becerisinde en yüksek ortalamanın Orff Grubunda, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde en yüksek ortalamanın Kodaly Grubunda olduğu gözlemlenmiştir.

## ABSTRACT

### **The Effects of Orff- Schulwerk and Kodaly Method on Vocal Improvisation, Musical Audition and Singing Abilities.**

The aim of the study was to investigate the effects of Orff-Schulwerk, Kodály Method and traditional music education on vocal improvisation musical listening and singing abilities of third grade elementary students.

Three groups were involved in the study and a pretest-posttest design was used for data collection. The Orff Schulwerk was used in experimental group1(n=20), The Kodály Method was used(n= 21) and the traditional music education for the treatment group (n=23). The students in each group were from a school district of a lower socio-economic level had no music education before. The lessons were delivered by the researcher in each group.

Data were collected using vocal improvisation rating scale, musical listening test and singing rating scale. Rating scales were evaluated by equally educated independent observers and video and audio recording gadgets were used during the evaluation process.

Mean, standard deviation, Anova and Bonferroni Test were used for the statistical analyses of the data.

The results of the study determined that the Orff-Schulwerk and Kodály Method were significantly more effective than traditional music education in improving musical listening ability. There were no significant difference between the effects of Orff- Schulwerk and Kodály Method on improvement of improvisation and singing ability. However according the post test results; the Orff group had the highest mean value on musical listening ability and the Kodály group had the highest mean value on vocal improvisation and singing ability.

## BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, denencelere, sayıltı, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir.

### Problem Durumu

#### GİRİŞ

Eğitim bir değiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen kişilerin davranışlarında bir değişme olması beklenir. Söz konusu değişme kuşkusuz istenilen yönde bir değişmedir. Bu nedenle dar ve teknik anlatımıyla eğitim, “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1971: 12). Bu tanıma göre müzik eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel nitelik taşıyan müziksel davranışlarda değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.

Uçan (1994: 13)’ a göre müzik, eğitimin değişik alan ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran bir eğitim aracı, bir eğitim yolu-yöntemi ve bir eğitim alanıdır.

Birçok eğitimci ve araştırmacı müzik eğitiminin önemini vurgulamıştır.

Kodály’nin “*Eğitimin temeli ve özü olarak müzik, ders programının merkezinde yer almalıdır*” sözüne ek olarak Sumner (1997:33) da, müzik eğitiminin önemi üzerine şunları söylemiştir:

Müzik çocuğun duygusal, entellektüel, estetik ve fiziksel gelişimini diğer birçok faktörden daha fazla desteklemektedir. İlkokulda müzik dersine matematik ve okuma ile eşit önem verilmemesinin bahanesi olarak çoğunlukla “yeterli vakit olmayışı” öne sürülmüştür. Okulda geçen zaman “daha önemli” şeyler için “çalışmıştır”. Oysa bazı çalışmalar göstermiştir ki ders programının merkezine müzik eğitimi alan sınıflar daha az müzik eğitimi görenlere göre birçok akademik alanda daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte müzik eğitiminin amacı çocukların matematik notunu yükseltmek değil, gelecek nesillerin hayatı daha dolu yaşamaları, onların müziksel etkinliklerin sınırsız olasılıklarının içine

girmeleri ve böylece boş vakitlerinin bir bölümünü müzikle değerlendirmelerini sağlamaktır.

Müzik eğitiminin zeka, yaratıcılık, dil, iletişim gibi birçok becerinin gelişiminde etkili olduğunu kanıtlayan sayısız araştırma yapılmıştır. Örneğin, Trehub(2003), çocukla etkileşime girmede, çocuğa söylenen ninni, şarkı gibi müzikal eserlerin çocuğun bilişsel, duygusal, toplumsal gelişimi açısından çok önemli etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bilhartz ve diğer. (1999), yaptıkları çalışmalarında çocuklara erken dönemde verilen müzik eğitiminin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada müzik eğitimi verilen grubun zeka ve müziksel yetenek puanlarında belirgin artış olduğu görülmüştür. Lamb ve Gregory (1993), seslerin belirli bir perdeye göre alınması ve okuma becerisi arasında yüksek bir ilişki bulmuştur. Mohanty(1992) müzikli dans eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini yükselttiğini bulmuştur (Soysal ve diğer., 2005; Çuhadar, 2006: 493).

Gelişen dünyada, değişik alanlarda varlığını sürdüren kurumlardaki işverenler artık akademik başarıdan çok özgür düşünceye ve yaratıcılığa önem vermektedir. Yaratıcılığın eğitim yolu ile geliştirilen bir beceri olduğu sayısız araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle yaratıcılığın eğitimin her alanında kullanılması gerektiği gibi müzik eğitiminde kullanılması da bir gerekliliktir. Üstelik müzik alanı besteleme, düzenleme, doğaçlama, yorumlama gibi eylemler içerdiğinden bunu sağlayacak en iyi yollardan biridir.

Doğaçlama, şarkı söyleme ve işitme becerileri, birbirlerini doğrudan etkileyen becerilerdir. Bu becerilerin birbirleri ile ilişkilerini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Ramsey (1983:144), melodik algılama ile ilgili yaptığı araştırmasında çocuğun şarkı söylemedeki yeterliliğinin melodik algılayış yeteneğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur ( Pratt, 1997). Gordon (1990, 2003), şarkı söyleme ve işitme becerisinin erken yaşta gelişmesinin, çocuğun anlamsız mırıldanmalarda bulunması yani doğaçlama yapması ile ilişkili olduğunu ayrıca işitmenin de şarkı söyleme ve diğer müziksel davranışlarda en temel etken olduğunu düşünmektedir (Szabo, 1999: 17).



Ülkemizdeki müzik derslerine bakıldığında derslerde çoğunlukla aktarmacı ya da edilgin öğretim diye de adlandırılan geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Genel olarak dersler, öğrencilerin sıralarda birbirlerini görmeyecek şekilde oturdukları, öğretmenin anlattıklarını dinledikleri ya da dinliyormuş gibi yaptıkları bir ortamda gerçekleşmektedir. Müzik derslerinde müzik bilgilerinin ezberletilmesi, nota ve şarkı öğrenmenin bir araç değil amaç olması, çocuğun doğal yetisi olan oyunun ve doğaçlamanın kullanılmaması, öğretmenin yalnızca sesini beğendiği birkaç öğrenciyi ön plana çıkartması, birlikte müzik yapmaya önem verilmemesi, derslerde kullanılan çalgı çeşidinin azlığı, okul yönetimi ve ailelerin akademik başarıya sanatsal ve sosyal etkinliklerden daha fazla önem vermesi gibi nedenler müzik eğitiminin amacına ulaşmasını engellemektedir.

Bilen (1995), araştırmasında, ülkemizdeki 115 müzik öğretmeninden rastlantısal olarak seçilen 30 müzik öğretmeni ile yaptığı görüşme ve gözlemler sonucunda öğretmenlerin hiçbirisinin;

1. Derslerde yaratıcı etkinliklere yer vermediğini,
2. Şarkıların öğretilmesinde öğrencinin merkeze alındığı bir yaklaşım izlemediğini,
3. Teorik bilgilerin öğretilmesinde müzikten bilgiye gidilecek bir yaklaşım izlemediğini saptamıştır.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin %90' dan fazlasının;

1. Çaldığı çalgıyı sınıfta eşlik etmek amacı ile kullanmadığı,
2. Müzik konularını bilinenler yardımı ile somutlaştırmaya çalışmadığı,
3. Derslerde değişik araç gereçlere (teyp, tahta kaşık, çelik üçgen, def vb.) yer vermediği de ortaya konmuştur.

Açıkgöz (1998: 336; 2003: 6), ülkemizdeki eğitim uygulamalarında çok fazla sorun bulunduğunu, ezberciliğin ise bu sorunlardan yalnızca biri olduğunu söylemektedir. O'na göre öğretmen, anlatım yöntemi ile bilgiyi öğrencilere

aktarmakta, öğrenciler anlatılanları ezberleyerek sınavlarda tekrarlamakta ve daha sonra unutmaktadır.

Dünyada aktif öğrenme ile ilgili yapılan yüzlerce araştırma, ezberciliğin yalnızca öğrenmeyi engellemekle kalmadığı, özgür düşünmeyi de yok ederek tek yönlü düşünmeyi pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Açıköz (2003: 3), geleneksel öğrenme yöntemlerinin karmaşık olmayan ve çoğu zaman ezberlediklerini tekrarlamayı gerektiren işlerle öğrenenlere düşünme ve zihni kullanma fırsatı vermediği; beyni geliştirmek bir tarafa onun doğal bilgi işleme kapasitesine zarar verdiği ve beynin muhteşem kapasitesinin kullanılmasını engellediğini düşünmektedir.

Müzik dersinde etkileşim oldukça önemlidir. Birlikte müzik yapıldığında öğrenciler için ders daha da anlamlı hale gelmektedir çünkü ortaya çıkan ürünün parçası olmak onlara haz vermektedir. Choksy (1986: 98), Orff-Schulwerk' in felsefesini açıklarken “Topluluğun olmadığı yerde müzik de yapılamaz” demektedir.

Yapılandırmacılık kuramında etkileşime büyük önem verilmiştir. Örneğin Dewey (1972), geleneksel öğrenme yöntemlerini ezberciliğe yol açtığı için eleştirmiş ve öğrenciyi düşündürecek yaşantıların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öğrencinin çevreyle yaşantılar geçirmesinin önemli olduğuna değinmiştir. Inhelder ve Piaget (1964)' ye göre insanlar çevreyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi işleyerek öğrenmektedir. Piaget gibi Vygotsky (1978)' de sosyal etkileşimi gelişimin vazgeçilmez koşullarından biri olarak görmüştür. Ona göre gelişim, çevreyle ve çevredeki daha gelişmiş insanlarla etkileşimin ürünüdür. Ayrıca öğrenci geleneksel sınıfta neredeyse kimseyle etkileşimde bulunmamakta ve tek yönlü bir etkilenmeye maruz kalmaktadır (Açıköz, 2003: 68).

Vygotsky (1978)' ye göre sosyal etkileşimi sağlamanın en iyi yolu oyundur. Oyun sırasında çocukların yetişkinleri taklit ederken zihinsel gelişim fırsatları üretirler ve kuralları keşfederek soyut düşünmenin temellerini atarlar (Açıköz, 2003: 70). Ayrıca oyun, öğrenme sürecinde motivasyonu artırıcı en önemli etkenlerden biridir.

Bir yetişkinin müziğe karşı olumsuz duygular geliştirmesi, genellikle çocukluğunda müzikle ilgili hoş olmayan bir anısı olmasından kaynaklanmaktadır. Yıllardan beri bazı insanların yetenekli, bazılarının yeteneksiz olduğu ile ilgili yanlış bir anlayış varlığını sürdürmektedir. Bazı çocukların çocukluk dönemine özgü olan müziksel davranış gelişimleri yetişkin düşüncesine göre yanlış anlaşılakta ve yetişkinlerin yetenek olarak tanımladıkları ile yanlış bir biçimde karşılaştırılmaktadır. Öğretmen ya da ebeveynler tarafından yapılan yeteneksiz yakıştırması, kişinin çocuklukta ya da ergenlikte bunu yanlış yorumlamasına, müzikal yetersizlik geliştirmesine ve bunu hayatı boyunca sürdürmesine yol açmaktadır (Welch ve Adams, 2001: 22).

Oysa her insanda müzik yeteneği bulunmakta, yalnızca bazıları bu yeteneğini ortaya çıkartacak ortam bulabilmektedir. Müzik öğretmenin sınıftaki bütün öğrencileri kapsayacak etkinlikler içeren yöntemler kullanması bu nedenle önemlidir.

Her insan beyninin kendine özgü olması, öğrenme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bunu da ancak öğrencilere seçeneklerin ve kendi öğrenmesiyle ilgili karar alma fırsatlarının sunulduğu aktif öğrenme uygulamaları sağlayabilir (Açıkgöz, 2003: 4).

Daha sonra ayrıntılı olarak yer verilecek olan çağdaş müzik eğitimi yöntemlerinden “Orff-Schulwerk” ve “Kodály Yöntemi”; Aktif Öğrenme Yöntemine ait, öğrencinin “öğrenmesi ile ilgili karar alma” ve “zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması” olan iki önemli koşulu yerine getirmektedir. Bu nedenle bu müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinin Aktif Öğrenme Yöntemleri olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Orff-Schulwerk ve Kodály Metodu’nun, içerdiği etkinliklerde sınıftaki bütün çocukların derse katılmasını sağlayarak, konuları tekdüzelikten uzak eğlenceli bir biçimde sunup, çocuğa birlikte müzik yapma zevkini tattırarak, çocuklarda var olan yaratıcılığı ortaya çıkartarak, müziksel becerileri oyunlarla geliştirerek yukarıda değinilen müzik eğitimi ile ilgili sorunlara bir çözüm getireceği düşünülmektedir.

## İlköğretim Çağındaki Çocukların Müziksel Gelişim Özellikleri

Etkili bir müzik öğretimi için çocuğun duyuşsal, devinişsel ve bilişsel gelişim özelliklerinin bilinmesi önemli olduğu gibi, derslerde kullanılacak aktiviteler, öğretmenin çocuğa nasıl yaklaşacağı, hangi aktif öğrenme tekniklerini kullanacağı ve çocuktan beklentileri de oldukça önemlidir. Öğretmen, dersi vereceği yaş grubunu tanımalıdır. Aksi halde, çabalarının boşa harcandığını düşünebilir, öğrenciye karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Ayrıca öğrencide de çalıştığı halde başaramadığı ve yeteneksiz olduğu inancı gelişebilmektedir.

İlköğretim çağındaki çocukta motor yeteneklerde okul öncesi döneme göre gelişme gözlenir. Yürüme, koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun olmamasına karşın özellikle erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunları vardır. Bu nedenle çok uzun süreli kalem tutma, küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilir. İlköğretimin ikinci yarısına gelindiğinde ise ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılıdır. Buna bağlı olarak çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar. El sanatlarına, müzik aletleri çalmaya vb. etkinliklere ilgi artar (Akman ve Erden, 1997; Bilgin, 2005: 64).

Raebeck ve Wheeler (1970: 11-12), ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

1. Bu yaşlarda kısa kaslar gelişmeye başladığından parmak koordinasyonu gerektiren aktivitelere katılabilirler.
2. Yakından bakmayı gerektirecek işlerle uğraşabilirler.
3. Bireysel farklılıkları fark etmeye başlar ve başarıyı değerlendirebilirler.
4. Duyguları çabuk kırılır.
5. Kendi yaşındaki hemcinsinden çok etkilenir. Gruplaşmalar başlar.
6. Yeni şeyler denemeyi sever.

7. Dramatik ve ani duygusal patlamalar yaşar ve sabırsızdırlar.
8. Grup aktiviteleri, oyun ve dansları sever.
9. Çok fazla sorumluluk üstlenemez.
10. Objeleri biriktirmeyi sever.
11. Aktif katılım ile öğrenmeyi sever.

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden "Somut İşlemsel Dönem"deki 7-11 yaş arası çocuklar öğrendiklerini sınıflayabilir, problem çözümünde daha doğru düşünmeye başlarlar. Sayı, kütle, ağırlık korunumu kavramlarını edinirler. Fakat bu dönemde soyut düşünce yapısı gelişmemiştir (Küçükkaragöz, 2005: 94) .

Taylor (1987:243)' a göre bu dönemde çocukların tonal ve ritmik örüntüleri taklit etme, sürelerde oluşan değişimleri algılama, ritmik örüntüleri bellekte tutabilme ve transpozisyon yetenekleri gelişmektedir. Bu dönemde ritmik örüntüleri bellekte tutma zaman ve hareket alanı algılama becerilerinin gelişimine bağlıdır. Bu dönemin önemli bir gelişim olgusu da ölçü sisteminin bir düzenlilik olarak algılanmasıdır. 5, 9 ve 13 yaşlarındaki çocuklarla yapılan bir çalışma ezgisel belleğin, ölçü algılama becerisinden önce gelişmeye başladığını ortaya koymaktadır. Tonal bellek ise 8 ve 9 yaşları arasında en büyük gelişimini yaşamaktadır. Ezgisel algılamanın temeli olan ses yükseklikleri arasındaki farkları algılayabilme becerisi 6-9 yaşları arasında en önemli gelişimini yaşarken, hız değişimlerinin algılanması da 7-9 yaşları arasında gelişmektedir (Özmenteş, 2005: 9).

Müzik öğretmeni derste anlatacağı bir konuyu soyut kavramlarla anlattığında öğrenciler bu konuyu anlamayacak, yalnızca ezberleyecektir. Bu nedenle öğretmen anlatacağı konuları somutlaştırarak anlatmalıdır. Örneğin müzikte vuruş kavramını tekerleme öğrenirken kalp şekli ile simgelenmesi, tiz ve pes seslerin bir dans aracılığıyla aşağı eğilip yukarı uzanarak ifade edilmesi, kuvvetli hafif kavramlarının fil ve arının hareketlerinden örnekler verilerek açıklanması, nota değerlerinin uzun ve kısa kesilmiş karton şeritlerle anlatılması gibi.

Öğretmenin bu yaşlardaki çocuklar için dersleri planlarken yukarıda sayılan bu gelişim özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Örneğin, grup

halinde oynanan, hareket ve dans içeren şarkılı oyunlar, sınıfta yaratılan şarkılar, bilinen şarkıların yeni sözler yazılarak söylenmesi, ritmik motiflerin hareket yoluyla anlatılması, basit ritim çalgıları ile müziğe eşlik edilmesi, müziğin öyküye dönüştürülmesi ya da resim ile anlatılması gibi etkinliklerin derslerde kullanılması çocuğun müziksel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi, bu tür etkinlikleri içermesi, soyut kavramların somutlaştırılarak öğrenilmesini sağlayacak öğrenme-öğretme yaşantıları sunması, her çocuğun müzik yapabileceği, müziğin zorlama olmadan, eğlenerek, haz duyularak öğrenilebileceği inancı taşıması açısından bu yaşlardaki çocuklar için oldukça uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

### **Müziksel Beceriler**

Son yıllarda dünyada pek çok araştırmacı yaratıcılığın önemi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Araştırmacılar ve düşünürler yaratıcılığın geliştirilebilen ve uygun ortamlarda ortaya çıkan bir beceri olduğu konusunda fikir birliği sağlamışlardır. Müzik, besteleme, yorumlama, doğaçlama gibi etkinlikler içerdiğinden yaratıcılığın geliştirilmesi için oldukça uygun bir alandır. Fakat eğitim sistemimizin ezberciliğe dayalı olması, yaratma becerisinin geliştirilmesine belki de en çok katkıda bulunacak derslerden biri olan müzik dersinde bile yaratıcı etkinlikler için ayrılan zamanın yeterli olmamasına ya da hiç zaman ayrılmamasına yol açmaktadır.

Müziksel yaratıcılığın geliştirilmesini sağlayan doğaçlama, çocukta zaten var olan doğal bir beceridir. Yapılması gereken tek şey bu doğal becerinin çocukta yok olmasını engellemek ve geliştirmek için yaratıcı etkinliklere derslerde yer vermektir. Doğaçlamanın müzik eğitiminde temel becerilere entegre edilerek verilmesi bunu en iyi sağlayacak yoldur.

Bilen (1995: 14), müzik eğitiminin boyutlarını ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, çalgı çalma eğitimi ve yaratıcılık eğitimi olarak ele alınabileceğini belirtmiştir.

Uçan (1997: 14), müzik eğitiminin davranışsal açıdan ele alındığında aşağıdaki becerileri kapsadığını öne sürmektedir.

1. Müziksel işitme okuma yazma,
2. Şarkı söyleme,
3. Çalgı çalma,
4. Müzik dinleme,
5. Müziksel yaratma,
6. Müziksel bilgilenme,
7. Müziksel beğeni geliştirme
8. Müziksel kişilik kazanma.

Aşağıda müzik eğitiminin boyutlarından olan müziksel yaratıcılık, şarkı söyleme ve müziksel işitme becerileri ele alınmıştır.

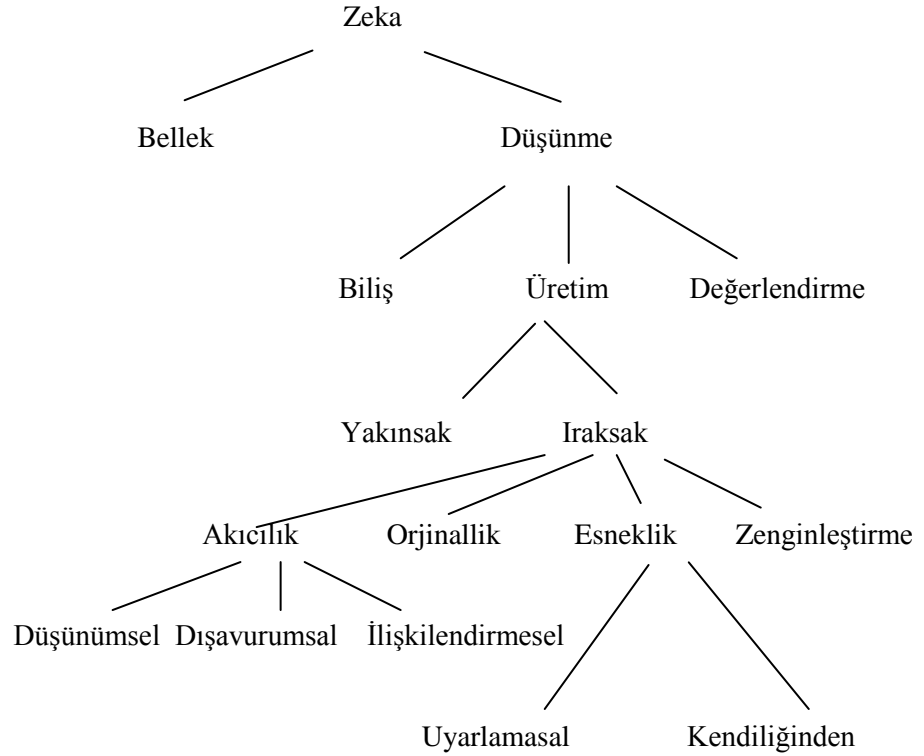
### **Yaratıcılık**

Yaratıcılığı ve alt boyutlarını açıklarken oluşan belirsizlikleri ortadan kaldırmak için bu konuda var olan kuramlardan bahsetmek gerekmektedir (Kiehn, 2003: 279).

Brophy (1998: 31)' e göre Psikoanalitik kuramlarda değişkenler, psikolojinin farklı seviyeleri ile çatışma içerisindedir. Hümanistik kuramlar, kişinin iç haline dayandırılmaktadır. Çevresel kuramlar ise vurgusunu yaratıcı deneyime dayandırmaktadır. Guilford'un öncülüğünü yaptığı çağdaş kuramlarda ise yaratıcılık, birden çok değişkenle açıklanmaya çalışılmıştır.

Guilford, akıcılık, esneklik ve orijinalliğin yaratıcılığın etmenleri olduğuna inanmaktadır.

Aşağıdaki şemada Kiehn (2000:9), Guilford (1957:111)'un "Zeka Yapısı" modelini temel alarak düşünsel faktörleri ve bunların mantıksal ilişkilerini sınıflandırmaktadır.



Guilford'un yaratıcılıkla ilgili temellerini attığı düşünceleri daha sonraki yıllarda Czikszenmihalyi, Gardner, Gruber, Amabile, Sternberg, Feldman, Torrance ve daha birçok araştırmacıya ışık tutmuş, bu konuda kuramlar geliştirmelerini sağlamıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Torrance, son yıllarda oldukça ilgi gören ve birçok araştırmada kullanılan yaratıcılığı ölçen bir test geliştirmiştir. Bu teste göre yaratıcılığın 4 alt boyutu bulunmaktadır (Brophy, 1998: 34). Bunlar;

**Akıcılık:** Belli bir süre içinde çok sayıda kabul edilebilecek düşünce, çözüm veya alternatifler üretmektir (Cropley, 2001:103; Tekin, 2004:11). Akıcı düşünme, ihtiyaç duyduğumuzda depolanmış bilgilerin kullanılmasını kolaylaştırır (Fisher, 1995; Uzman, 2003:19; Tekin, 2004:11). Örneğin bir problem durumuna 5 dakika içerisinde 10 farklı çözüm yolu üreten öğrenci, aynı sürede 5 çözüm yolu üreten öğrenciden daha akıcı yaratıcılık becerisine sahiptir (Uzman, 2003: 19).

**Esneklik:** Geçmişte öğrenilen kalıplaşmış bilgileri aşip, problemlere farklı bakış açıları geliştirebilme yeteneğidir. Üretilen fikirlerin çok sayıda farklı kategorilere girmesi düşüncede esnekliği yansıtır (Çetingöz, 2002:15; Tekin, 2004:11).



Özgünlük: Sıradışı ve az rastlanan yanıtlarda görülmektedir. Bilinenin, basitin ve anonim olanın dışındaki düşüncelerdir. Farklı olanı yaratma yeteneğidir ve zihinsel enerji gerektirir (Cropley, 2001:103; Tekin, 2004: 12).

Zenginleştirme (Detaylara Girme): Zenginleştirme, düşünceyi devam ettirme, detayları verme ve fikirleri toplamayı gerektirir (Fisher,1995: Uzman, 2003: 24).

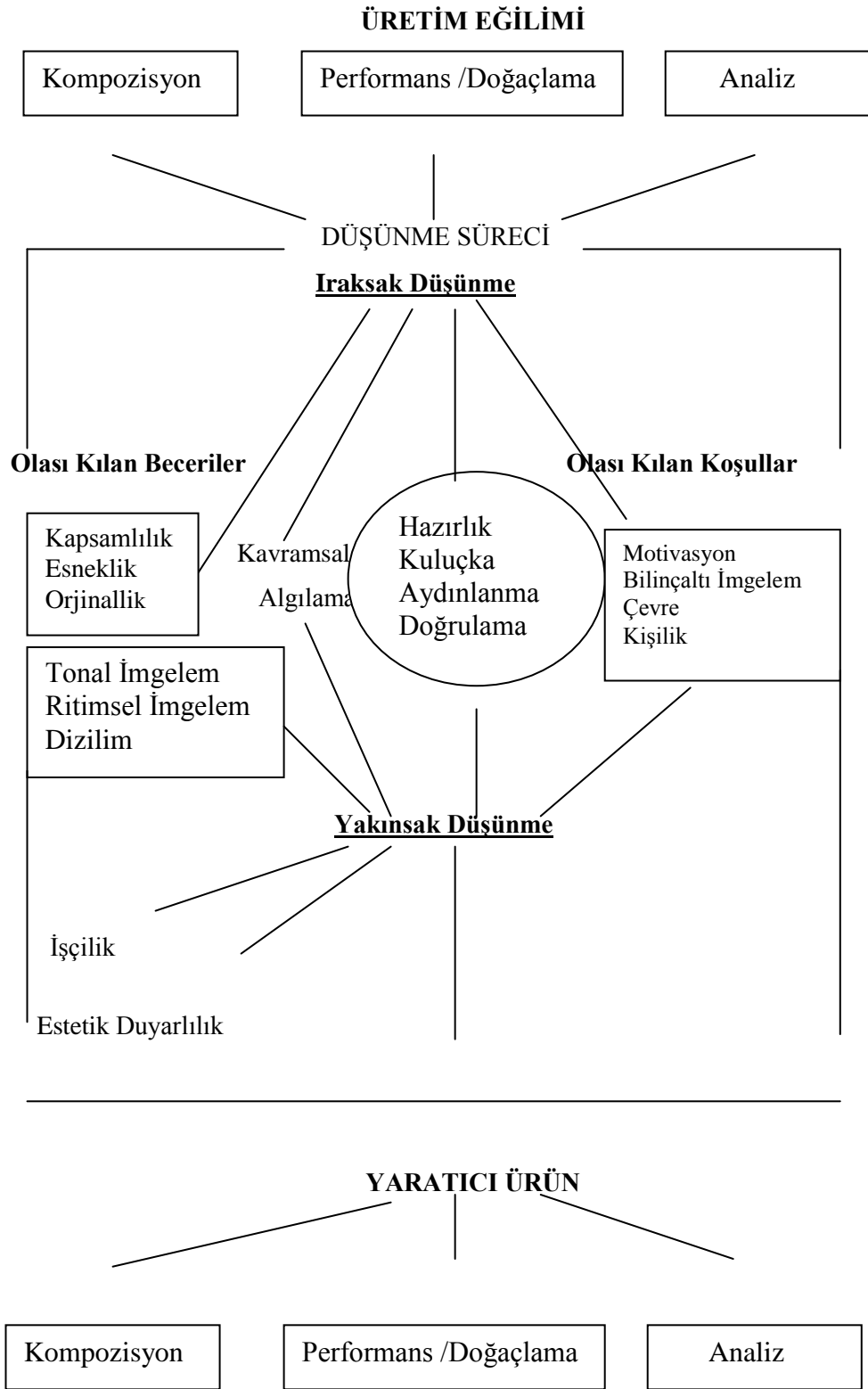
### **Müziksel Yaratıcılık**

Araştırmacılar, önceleri “doğaçlama”, “kompozisyon” ve “yaratıcılık” kavramlarının tam olarak ne anlama geldikleri konusunda bir görüş birliği sağlayamamışlardır. Bu durum, ölçme ve değerlendirmede zorluklara yol açmıştır. Ancak son zamanlarda müziksel yaratıcılık ve doğaçlama ile ilgili çalışmalar artmış ve araştırmacılar bu kavramlara açıklık getirmeye başlamışlardır. Müziksel doğaçlamayı; anlık yaratı, kompozisyonu; derin düşünce ve gözden geçirmeyi içeren, planlanarak gerçekleştirilmiş müziksel parça olarak tanımlamışlardır ( Kiehn, 2003; Burnard,2000; Campbell&Scott-Kassner, 2002; Kratus, 1994).

New Harvard Dictionary of Music’e göre, en geniş anlamıyla müzik kompozisyonu, bir müziksel iş yaratma eylemidir (Randel, 1986; Townsend, 2005:4).

Kompozisyon ile diğer değişik etkenler arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada Webster (1979), kompozisyonu ses ile sessizliğin semboller aracılığıyla ortaya çıkan bir organizasyonu ve diğerleri tarafından işitsel olarak algılanan bir müziksel yapı şeklinde ifade etmiştir. Kratus(1994), müziğin beste olabilmesi için sembolize edilmesi ya da başkaları tarafından fark edilmesi gerekmediğini, besteci ya da yorumcular tarafından orijinal formunun tekrar edilmesinin yeterli olduğunu belirtmiştir (Townsend, 2005: 4).

Müziksel yaratıcılıkla uzun yıllar çalışan ve pek çok araştırma yapan Webster bu konuda kavramsal bir model oluşturmuştur. Aşağıda, Webster’in müzikte yaratıcı düşüncenin kavramsal modeli yer almaktadır (Webster 1990: 23).



Bu modelde birey, süreç ve koşullar, düşünme sürecinin bir bileşeni olarak iç içe geçmiştir. Webster (1988), yaratıcı sürecin yakınsak ve ıraksak düşünceden meydana geldiğini ve hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört

evrede açıklandığını savunmuştur. Ayrıca yakınsak ve ıraksak üretimi sağlayan düşünsel süreçleri şu şekilde tanımlamıştır: ıraksak düşünce verilen bir probleme birçok olası çözümlerin oluşturulmasını içerir, bir çeşit kişisel beyin fırtınasıdır. Diğer yandan yakınsak düşünce ise birçok ihtimali değerlendirir ve en olası cevap üzerinde yoğunlaşır (Townsend, 2005: 2).

Webster (1990: 24-25), hazırladığı bu modelde üretim eğilimini, düşünme sürecini ve düşünme sürecini olası kılan beceriler ve koşulları aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Üretim Eğilimi: Kompozisyon, doğaçlama ve analiz, yaratıcı düşüncenin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda bunlar, yaratıcılığın son ürünlerini oluşturmaktadır. Müzik eğitimi için önemli bir nokta da yaratıcı düşünmenin yalnızca bir sınıf etkinliği değil, eğitim programının bir parçası olması gerekliliğidir.

Düşünme Süreci: Modelin merkezinde yer alan düşünme süreci, yakınsak ve ıraksak düşünme arasındaki basamakları göstermektedir. Bu basamaklar, düşüncelerle oynama evresi olan “hazırlık”, bireyin bilinci dışında gelişen evre olan “kuluçka”, çözümlerin kendini gösterdiği evre olan “aydınlanma” ve çözümün uygulanabilirliğinin sınanma evresi olan “doğrulama”dır.

Düşünme Sürecini Olası Kılan Beceriler: Yaratıcı kişi düşünme sürecini gerçekleştirirken bazı becerilere sahip olmalıdır. Müziksel zekayı oluşturan bu beceriler aynı zamanda birçok şekilde düşünme süreci ile de ilişki içerisindedirler.

Kavramsal Algılama, işçilik ve estetik duyarlılık, belirgin şekilde yaş ve tecrübe ile artmaktadır ancak bu yeteneklerin yaratıcı düşünmenin mozağine aktarımı her zaman kendiliğinden olmamaktadır. Bu aktarım müzik eğitiminin önemli bir amacı olmalıdır.

Düşünme Sürecini Olası Kılan Koşullar: Yaratıcı düşünme sürecinde kişisel yeteneklerle müziksel olmayan bazı değişkenler de bulunmaktadır. Bunlar “motivasyon”, “bilinçaltı imgelem”, “kişilik” ve “çevre”dir.

## Müziksel Yaratıcılığın Ölçülmesi

Aşağıdaki şemada müziksel yaratıcılığı ölçmek üzere testler geliştiren müzik eğitimi araştırmacılarının kriter olarak belirledikleri özellikler görülmektedir. Müziksel yaratıcılığın akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme değişkenlerinden bazılarını ölçülebilir özellik olarak kullanmışlardır (Kiehn, 2000: 37).

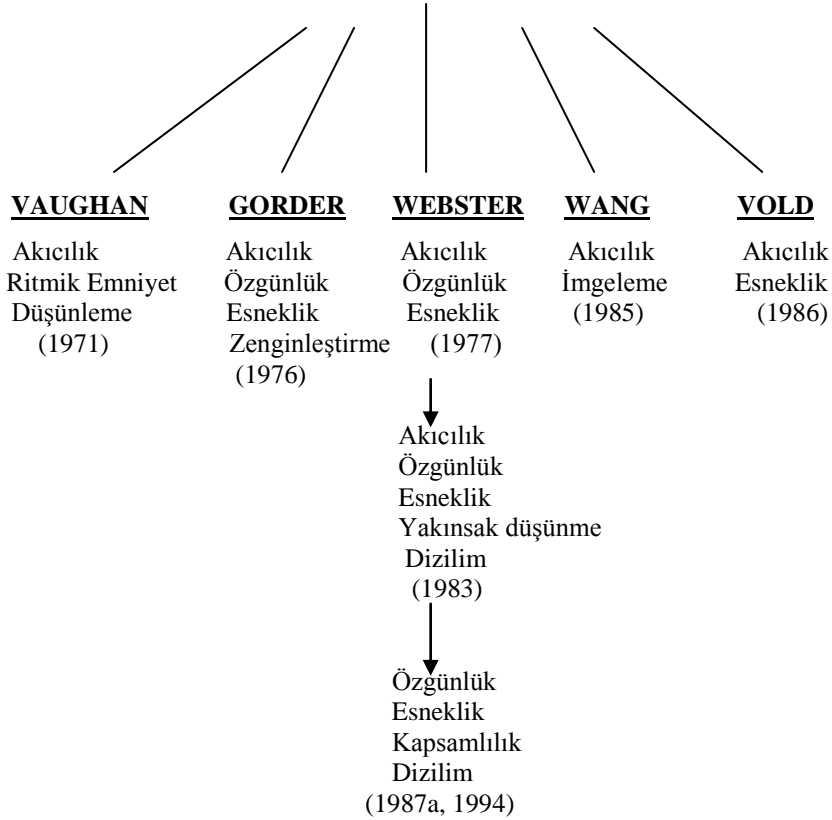
### GUİLFORD

Yaratıcı davranışın değerlendirilmesinde Guilford, “akıcılık”, “esneklik” ve “özgünlüğü” ölçülebilir özellikler olarak önermiştir.



### TORRANCE

Geliştirdiği “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” nde kullandığı kriterler “akıcılık”, “özgünlük”, “esneklik” ve “zenginleştirme” dir.



## Doğaçlama

Webster(1987) doğaçlamayı, müzisyenin performansı sırasında tasarladığı sessel yapıların aktarımı olarak tanımlamıştır (Townsend, 2005:5).

Müzik eğitiminin doğaçlama üzerindeki etkileri ile ilgili pek çok araştırma yapılmaktadır. Amchin (1995) yaptığı çalışmada eğitimin çocukların doğaçlamaları üzerinde etkisi bulunmadığını bulmuştur. Buna karşın Kalmer ve Balasko (1987), Partchey (1974) ve Wig (1981), eğitimin doğaçlama üzerindeki etkililiğini kanıtlamışlardır. Bulguları; (a) tonal kalıplar kullanarak doğaçlamanın (b) müziksel yapıları birleştirerek doğaçlamanın (c) düzenli vuruşlara ve ölçüye bağlı kalmanın ve kompozisyon eğitiminin doğaçlama becerisini geliştirdiği yönündedir. Onlara göre değişik öğrenme ortamları ve öğrenme stratejileri de doğaçlama becerisini geliştirmektedir (Guilbalt, 2004: 65).

Başarılı bir doğaçlama eğitimi için öncelikle bu müziksel davranış sürecinin ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan ürünün nasıl geliştiği konusunda bilgi edinilmesi gerekmektedir (Brophy, 2000, 2002a, 2005b: 120). Çocukların yaptıkları melodik doğaçlamaların süreci araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde incelenmiş ve özellikleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Flohr (1980), yaptığı çalışmada çocukların doğaçlamalarının yaşa göre değiştiğini gözlemiştir. Onların melodik doğaçlama gelişimlerini üç özellikle tanımlamıştır. Bunlar (a) kuvvetli ve zayıf zamanların karakterize edilmesi ile meydana gelen motor enerji, (b) deneme (c) tekrarlar ve büyük biçimsel yapılarla karakterize edilen biçimsel özelliklerdir (Brophy, 2005:121).

Munsen (1986), 1., 3. ve 5. sınıf öğrencileri için doğaçlama becerisini ölçmeye yarayan “Orff Doğaçlama Ölçeği” ni geliştirmiştir. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte, soru cevap ekseninde ritimsel ve melodik doğaçlamalar üzerine odaklanılmıştır. Ritimsel doğaçlamalarda aranan özellikler:

- a. metrik vuruşları koruyabilme,
- b. cümle uzunluğu ve cevabın soru ile aynı uzunlukta olması,
- c. bitiriş,

d. müzikal uygunluk (soru bölümünde bulunan elemanların cevap bölümünde de bulunması),

e. ritmik organizasyon,

f. orjinallik,

g. genel müzikal izlenim,

Melodik doğaçlamalarda aranan özellikler:

a. metrik vuruşları koruyabilme,

b. cümle uzunluğu,

c. bitiriş,

d. müzikal uygunluk,

e. melodik organizasyon,

f. orjinallik,

g. genel müzikal izlenim,

h. Tonal bütünlüğü koruyabilme olarak sıralanmıştır (Martin, 1991: 100).

Kratus (2001), çocukların oluşturduğu kompozisyonları iki aşamada gözlemiştir. Birincisi ürünü oluşturma süreci, ikincisi ortaya çıkan ürünün incelenmesi. Ürünü oluşturma sürecini zamanı ölçerek beşer saniye aralıklarla keşfetme, geliştirme, tekrar etme ve sessiz kalma olarak sınıflandırmış, oluşturulan ürünü ise tonallık, vuruşlar, melodik ve ritmik örüntüler oluşturma ve kopyalama olarak tanımlamıştır.

Müziksel doğaçlama ile ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmacıların genellikle çalgı ile yapılan doğaçlamalar üzerine odaklandıkları ve yaşça büyük öğrenciler üzerinde çalıştıkları görülmekte, vokal doğaçlama ile ilgili yapılan araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir (Guilbalt, 2004: 66).

Vokal doğaçlama, müziksel yaratıcılığı ölçmek için en iyi yollardan biridir. Guilbalt (2004: 66), müziksel doğaçlamanın yalnızca çalgı performansını değil, müziğin bütün elemanlarını kapsaması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca çalgı ile doğaçlama yapılırken çalgı tekniğinin doğaçlamayı sekteye uğrattığı ya da desteklediğinden emin olunamamaktadır.

## Müziksel İşitme Becerisi

Yurtiçi ve yurt dışında müzik eğitimi veren birçok okul, öğrenciyi kabul etmeden önce müziksel yeteneği ölçen bir takım sınavlardan geçirmektedir. Bu sınavların bazıları müziksel işitme becerisi ile çalgı performansını, bazıları ise yalnızca müziksel işitme becerisini ölçmektedir. Bu açıdan öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşta müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesinin, onların ilerideki müzik kariyerlerini doğrudan etkileyeceği açıktır.

İşitsel bir sanat dalı olan müzik, iyi gelişmiş bir dinleme becerisi olmadan etkili şekilde değerlendirilemez. İyi gelişmiş bir müziksel işitme becerisi; algılama, kavrama, bellek, anlama, ayırt etme, kullanma ve işlevselleştirme, karar verme ile değerlendirmeyi içermektedir (Haack, 1992: 33, Holloway, 2001: 1).

Müziği dinleme sadece müziği öğrenmenin önemli bir parçası olarak kalmaz, ayrıca bütün müzikal ifadelerin oluşabilmesi için temel bir etkidir. Bununla beraber performans, doğaçlama, besteleme, düzenleme, eşikleme gibi etkinlikler açısından büyük bir önem taşır (Cavner ve Gould, 2003; Özmenteş, 2005: 96).

Bilen (1995: 15)'e göre, sesleri uzunluk-kısalık farklarına göre ayırt etme, çalınan bir ritmik motifi yineleyebilme, farklı ritmik motiflerden oluşan seçenekler arasından bilinen ezgi ya da tekerlemenin ritmini bulma, bir şarkının ritmik yapısını bularak ritmik yazısı ile yazabilme gibi çalışmalar müziksel işitme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler arasında sayılmaktadır.

Holloway (2001:1), müziksel işitme becerisini, bir kompozisyon içerisindeki ezgi, form, ölçü, tını ve modları saptama, açıklama ve karşılaştırma olarak tanımlamıştır.

Raebeck ve Wheeler (1970: 138), her türlü müziksel öğrenmenin öncüsünün dinleme olduğunu bir müziksel deneyime katılabilmek ve müziksel gelişimi sağlayabilmek için en önemli duyunun işitme olduğunu belirtmektedir. Onlara göre müziksel işitme;

1. Müziğin içerdiği duyguyu (eğlence, üzüntü, şiddet vs.) hissedebilme,

2. Bu duygunun müziğin içerisinde nasıl verildiğini,
  - a.) Majör ve minör modların,
  - b.) Değişik ritmik örüntülerin,
  - c.) Tiz ve pes seslerin,
  - d.) Hızlı ve yavaş temponun,
  - e.) Legato ve staccatonun ,
  - f.) Değişik enstrumanların,
  - g.) Güçlü ve hafif ifadenin (nüansın ) kullanımını fark edebilme,
3. Müziğin içerisindeki bazı belirgin melodileri, ritimleri ve değişik çalgıların tını özelliklerini hatırlayabilme,
4. Müzikal cümleleri ayırt edebilme,
5. Değişik müziksel formları tanıyabilme,
6. Notasyon ve müziksel terminolojiyi takip edebilme becerilerini kapsamaktadır.

UK Secondary Examinations Konseyi, müziksel işitme ile ilgili şu becerilerin gelişmiş olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Hazır bulunuşluk,
2. Odaklanma,
3. Ayırt etme,
4. Bir müziksel metni takip edebilme,
5. Tanımlama,
6. Yorumlama ve açıklama,
7. Analiz etme ve sentezleme,
8. Tahmin yürütme,
9. Değerlendirme (Durrant ve Welch, 1995: 70-71).

Hufstader (1977)' a göre çocukların müziğin elemanları ile ilgili algısal ve bilişsel yeteneklerini kullanmalarının önemi büyüktür ancak sınıfta dinleme etkinliklerinin bazen etkili olamadığı gözlenmektedir çünkü çocukların dinleme sırasında ne duyduklarını ölçen pek az değerlendirme aracı bulunmaktadır (Rentz, 1992: 185).



Holloway (2001), aktif öğrenme yönteminin müziksel işitme becerilerini geleneksel yönteme göre daha iyi geliştirdiğini belirtmektedir.

Hedden (1978), müziksel işitmenin bedensel hareket gibi görsel ve kinestetik başka uyarıların kullanımıyla da geliştirilebileceğini savunmuştur. Hedden'e göre birden fazla duyumsama mekanizmasının uyarılması öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Hedden, 1978; Berger, 1995; 31). Bu açıdan bakıldığında Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin birden fazla uyarı içermeleri bakımından çocukların müziksel işitme becerilerini daha iyi geliştireceği düşünülmektedir.

### **Şarkı Söyleme**

Rutkowski (2003), şarkı söyleyemeyenleri yeteneksiz olarak değil de küçük yaşta ses sınırlarını keşfetme fırsatı verilmemiş kişiler olarak görmektedir. Ona göre konuşmayı öğrenebilen herkes şarkı da söyleyebilir.

Robinson (1996: 17)'a göre şarkı söyleme öğrencilerin işitsel becerilerini, çalgı çalma becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini, nota okumalarını, müzik teorisi ile müziğin uygulanması arasında ilişki kurmalarını geliştirmede yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Şarkı söylemenin bu beceriler üzerindeki etkilerini kanıtlayan birçok araştırma yapılmıştır. Okulöncesi öğrencileri (Ramsey, 1983), ilköğretim çağındaki öğrenciler (Davis, 1981; Dunlap, 1990; Gamble, 1989; McDonald, 1987) lise çağındaki öğrenciler (Burton, 1986; Harris, 1991; Johnson, 1983; Schlacks, 1982), üniversite öğrencileri (Hochkeppel, 1993; Smith, 1985) üzerinde yapılan araştırmalar, şarkı söylemenin birçok faktör üzerinde anlamlı etkileri olduğunu kanıtlamıştır.

Çocukların doğru bir şekilde şarkı söyleyip söylememeleri onların müzik dersindeki performansları hakkında çoğunlukla bir fikir vermektedir. Bu nedenle araştırmacılar, çocuklara nasıl seslerini keşfettirebiliriz ve nasıl doğru şarkı söylemelerini sağlarız sorularına uzun yıllar yanıt aramışlar ve bazı uyarıların şarkı söylemeyi daha çok geliştirdiğini bulmuşlardır (Goetze, Cooper ve Brown, 1990). Örneğin Hermanson (1972), insan sesi ile örnekleme çalgı ile örnekleme göre, Hendley ve Persellin(1996), Sims ve diğer. (1982), Yarbrough ve diğer.(1991),

kadın sesinin erkek sesine göre çocukların ses gelişimleri üzerinde daha olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Green (1990), çocuk sesinin yetişkin sesine göre, Yarbrough ve diğer.(1992), vibratosuz sesin vibratolu sese göre ses doğruluğu üzerinde daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca tiz ve pes sesler arasındaki ilişkinin el gibi görsel bir araç yolu ile öğretilmesi de çocukların sesleri daha temiz söylemesini sağladığı saptanmıştır (Apfelstadt, 1986; Cousins ve Persellin, 1999; Murphy ve Persellin, 1993; Persellin, 1993; 1994; Youngson ve Persellin, 2001; Persellin, 1997 ).

Dennis (1975), Jones (1971) ve Welch (1985), yaptıkları araştırmalarda sözel ya da görsel dönüt alan öğrencilerin almayanlara göre şarkı söylemede daha çok gelişim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

4 ila 7 yaş grubu çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, tek başlarına şarkı söyleyen çocukların grup halinde şarkı söyleyenlere göre daha hatasız şarkı söylediklerini saptamıştır (Goetze, 1986; Smale, 1988). Rutkowski (1996) ise hem grup içinde hem de bireysel şarkı söyleyen anaokulu öğrencilerinin, yalnızca grupla şarkı söyleyenlere göre şarkı söylemelerinin daha hatasız olduğunu bulmuştur (Persellin, 1997).

Durrant ve Welch (1995: 53), araştırmalara göre çocukların şarkı söylemeleri ile ilgili çok belirgin bir gelişimsel sıralama olduğunu belirtmişlerdir. Bu sıralama;

Sözler → ritim → ses yüksekliği

daha sonraki aşamada detaylandırılarak;

Melodik çizgi → cümleme → tonalite

olarak belirtilmiştir. Genellikle beş yaşındaki çocuklar seslerin yüksekliklerinden önce şarkıların sözleri ve ritmik özelliklerine hakim olmaktadır. Fujita (1990: 141), araştırmasında Japon çocukların ritmik konuşma becerileri ile şarkı söylemelerini karşılaştırarak bu gelişimsel süreci desteklemiştir.

Raebeck ve Wheeler, (1970: 16)' a göre müzik eğitimi ile Şu yeteneklerin geliştirilmesi amaçlanmalıdır:

1. Şarkı söyleme becerisi:
  - a. Ses geniŐliđi içerisinde kolaylıkla ince ve kalın sesleri verebilme,
  - b. Ses tonu kalitesi
  - c. Ses temizliği
  - d. Anlatım kalitesi
2. Müziğin elemanlarının tam olarak anlaŐılması:
  - a. Temponun (hızlı, yavaş), nüansların (piano, forte) ve bunların müziksel anlatım üzerindeki etkilerinin farkında olmak.
  - b. Cümlelerin benzerlik ve farklılıklarının ve bunların müziğin gelişimine olan etkilerinin farkında olmak.
  - c. Melodik hareketleri fark etmek (Atlamalı, yanaşık ve tekrarlayan).
  - d. Majör ve minörü ayırt edebilmek.
  - e. Şarkı sözleri ile müzik cmleri arasındaki ilişkiyi algılayabilmek.
  - f. Notasyonda belirtilen müzikal terimleri bilmek.(cres.,deces. ,rit.)
  - g. Notasyonu daha iyi anlamak.

Görüldüğü gibi Şarkı söyleme üzerine sayısız araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları Şarkı söylemenin yararları üzerine, bazıları Şarkı söylemeyi geliştiren etkenler üzerine, bir kısmı da Şarkı söylemenin gelişimsel süreci üzerine yapılmış araŐtırmalardır. Çocukların Şarkı söyleme becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Geleneksel müzik derslerinde bu olumlu faktörlerin çok azı bulunmaktadır. Oysa ađdaŐ öğrenme yöntemleri, özellikle de Kodly Yöntemi daha sonra belirtileceği gibi yukarıda sayılan bütün olumlu faktörleri ve öğrenme süreçlerini içermektedir.

## **Çağdaş Müzik Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları**

Çağdaş müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımlarının en yaygın olanları birçok ülkede kullanılan ve etkililiği kanıtlanmış olan Dalcroze Eurhythmics, Kodály Yöntemi ve Orff-Schulwerk'dir. "Dalcroze Eurhythmics", müzikteki temel öğenin ritim olduğuna ve bütün müzikal ritimlerin de insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu varsayımına dayanan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır (Choksy, 1986:17). "Kodály Yöntemi", başlangıçta halk şarkıları daha sonra sanat müziği ile müziği okuyup yazan, deneyimleyen, kaliteli müzisyenler yetiştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. "Orff-Schulwerk", diğer iki yöntemden de etkilenip beslenerek hareket, konuşma, şarkı ve dansı, yaratıcı etkinliklerle birleştirerek organize etmiştir.

Bu yöntem ve yaklaşımların ortaya çıkması, temelde aynı gereksinim ve inançlardan kaynaklanmaktadır. Daha müzikal, kaliteli ve severek müzik yapan yaratıcı insanlara duyulan gereksinimi ve yeteneğin sadece bazı insanlara özgü olmadığı, doğru zamanda ve ortamda herkesin müzik yapabileceği inancı, bu yöntemlerin çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### **Orff-Schulwerk**

Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1893-1982) tarafından geliştirilmiş olan Orff-Schulwerk bugün ülkemizde ve dünyada müzik derslerinde oldukça yaygın kullanılan pedagojik bir yaklaşımdır. Temelinde yaşayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyarlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir.

Ojala Koçak (2005), uzmanlık dilinde ve literatürde "Schulwerk" sözcüğünün yalnızca Türkiye'de değil, birçok başka dilde de karşılığı olmadığı ve çevrilemediğini, bu nedenle terimin orijinalinin kullanılması gerektiğini öne sürmektedir. Almanca bir sözcük olan "Schulwerk" sözcüğü "Schule" sözcüğünün karşılığı okul, "werk" sözcüğünün karşılığı "yapıt, eser, iş, uğraş" anlamına gelmektedir. Carl Orff, Schulwerk'in en iyi biçimde uygulanacağı yerin okul olduğunu, müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan yalnızca müzik eğitimi değil

insanın yetiştirilmesi olduğunu sürekli vurgulamıştır. Bu eğitim sırasında çocuklar etkindir, çalışırlar (“uğraşmak”) ve yaratıcı bir biçimde materyalle ilgilenirler. Bunun sonucunda çocuğun kendisine ait, çocukça bir sanat eseri (yapıt) ortaya çıkar veya çıkabilir (Koçak, 2005: 32).

Orff-Schulwerk içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp toplu halde yapılmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır.

Saliba (1991), Orff-Schulwerk’i konuşma, şarkı söyleme, çalma ve dans etme yolu ile müziğin elemanlarını çocuklar için organize eden bir pedagoji olarak tanımlamıştır ( Taylor, 2004: 10).

Carder (1990: 111), Orff-Schulwerk’ de kullanılan müzikal öğeleri şöyle sıralamıştır:

1. Pentatonik dizi,
2. Ostinato ritim ile eşlik,
3. Çocuklar için uygun müzik materyalleri,
4. Şarkılardan alınmış motifler,
5. Orff çalgıları,
6. Çocuk tekerlemeleri,
7. Ölçünün anlaşılmasını kolaylaştıran konuşma kanonları (Medford, 2003: 18).

Kısaca Orff-Schulwerk, çocuğun doğasında olan, yapmaktan keyif aldığı birçok oyun ve etkinliği bir arada içerir.

### **Carl Orff’un Yaşamı ve Orff-Schulwerk’in Doğuşu**

Besteci ve eğitimci olan Carl Orff 1895 yılında Almanya’da doğmuştur. 1914 yılına kadar Münih Akademisinde müzik eğitimi alan Carl Orff, ilk müzik denemelerinde Richard Strauss, Claude Debussy ve Maurice Maeterlink’in müziğinden büyük ölçüde etkilenmiştir (Jungmair, 2001).

1919'dan sonra arkadaşı Curt Sachs'ın önerisi ile kendini Rönesans ve Barok dönem bestecisi Monteverdi'nin tiyatral çalışmalarının içinde bulmuştur (Warner, 1991:2 ).

1920'li yıllarda Avrupa gençliğini spor, jimnastik ve dansla uğraşı duygusu sarmıştı. Laban ve Dalcroze'un bütün dünyaya yayılmış olan çalışmaları ve düşünceleri sanat ve pedagoji alanında büyük etkiler yaratmıştır. Öğrencileri Wigman'ın dans kareografileri uluslararası platformda tanınıyordu. O dönem, Almanya'da birçok jimnastik ve dans okulunun kurulduğu bir dönemdi. Tüm bu çabalar Orff'un tiyatrodaki çalışmaları ile yakından ilişkili olduğundan ilgisini çekmiştir. Wigman'ın dansından oldukça etkilenen Orff, konuşma, hareket ve dansın birlikteliğinden doğan "Elementer Müzik" fikrinin temellerini o dönemde atmıştır (Warner, 1991: 2).

Orff, 1924'de elementer müzik eğitimi ile ilgili planlarını gerçekleştirmek için müzik ve dans pedagoğu Dorothee Günther ile birlikte Münih'te bir jimnastik, müzik ve dans okulu olan "Günther Okulu"nu kurmuştur. Birçok eğitimcinin düşündüğü gibi temel çalışma, jimnastik ve dans olmuştur. Bir müzik direktörü olarak Orff, öğrencilerin müziksel eğitiminden sorumlu iken okulun yöneticilerinden biri sayılan Günther ise teorik dersler vermiştir.

Sonraki altı yıl, deneme ve keşif dönemi olmuştur. Müzik, dans ve konuşmada temel eleman olan ritim ile başlayan Orff, bu üçünü bir potada eritmekteydi. Doğaçlama ve yaratıcılık bu öğretimin merkezinde yer almaktaydı. Birçok öğrencisi daha önce müzik eğitimi almadığından Orff, ritim için beden sesleri, jest ve mimiklerden faydalanmış, ilk ve en doğal enstruman olarak gördüğü insan sesini kullanmıştır. Her çeşit şekil, boyut ve sese sahip davula büyük önem vermiştir. Tüm doğaçlamalarında, konuşma ve şarkılarda ritmik ostinatolar kullanmıştır. Başlangıçta ders programında piyano dışında melodik bir enstruman bulunmuyordu. Daha sonra Orff, basit melodik perküsyon çalgılarının elementer müzik yapmaya uygun olduklarını keşfetmiş ve çalgı yapımcısı arkadaşının yardımı ile "Orff çalgıları" nı yaratmıştır.

Orff, müzikoloji, müzik eğitimi ve dans alanlarında yetenekli ve bilgili çalışma arkadaşlarına sahip olmasaydı Schulwerk'in asla doğamayacağını derslerinde ve yazılarında sürekli yinelemiştir. Bu arkadaşlardan en önemlileri okula öğrenci olarak giren daha sonra Orff'un çalışma arkadaşları olarak devam eden Gunild Keetman ve dansçı Maja Lex olmuştur.

1930 yılında Lex ve Keetman, Günther Okulundaki öğrencilerle birlikte kısa zamanda ülkede ve ülke dışında tanınmış hale gelen bir dans grubu ve orkestra kurmuşlardır. Aynı yıl Keetman'ın "Blok Flüt ve Dans Parçaları" adlı kitabı yayınlanmıştır. Daha sonra Orff'un "Elementer Müzik Egzersizleri I ve II" adlı kitabı yayınlanmıştır.

1944 yılında Günther Okulu o dönemin ideolojik ve politik iklimi altında devam edemeyecek duruma gelir ve kapanır. Bir yıl sonra da savaş sırasında içindeki bütün döküman ve çalgılarla bombalanarak tamamen yıkılır.

1948'de Panofski'nin, Bavyera Radyosunda yayınlanan bir çocuk programında Orff ve Keetman'a ait bir eseri çalmasını ardından Orff'a çocuklar için eğitsel bir radyo yayını hazırlaması için teklif gelmiştir. Birçok seriden oluşan bu radyo yayını çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler tarafından büyük ilgi görmüştür (Warner, 1991: 5).

Daha sonra Orff ve Keetman 1950 ve 1954 yılları arasında radyo yayınında çalınan çocuk şarkılarını bir araya getirerek beş ciltten oluşan "Çocuklar İçin Müzik" adlı kitabı yazmışlardır (Warner, 1991:5). Bu kitaplarda şarkılar, şiirler, enstrümantal parçalar, koro şarkıları, Aziz Franziskus'a övgü, Goethe'nin Faust'undan bölümler, Friedrich Hölderlin'in yazdığı Sofokles'in Antigone'si bulunmaktadır (Jungmair, 2003: 19).

1951 yılında Salzburg Mozarteum Konservatuvarından Keetman'a ders vermesi için teklif gelir. Keetman sayesinde radyoda yapılması mümkün olmayan hareket eğitiminin çocuklar ve gençlerle buluşma olanağı gerçekleşir. Keetman'ın değişik yaş grupları ile yaptığı çalışmaların, başka ülkelerdeki konservatuvarlar tarafından gözlenmesi, elementer müziğin bu ülkelerde uygulanmaya başlamasına

yol açmış ve Schulwerk'in uluslararası boyutta ilgi görmesini sağlamıştır (Taylor, 2004: 27).

### **Carl Orff'un Müzik Eğitime Bakışı**

Carl Orff, Schulwerk'i fazla müdahale olmadan doğal ortamında yetişen yabancı bir bitkiye benzetmiştir. Planlı bir şekilde ekerek yetiştirmeye çalışılan bitkilerin insanı çoğu zaman hayal kırıklığına uğrattığını, kendi biten yabancı otların çok daha güçlü ve sağlam olarak yetiştiğini söylemektedir (Orff, 1963; Jungmair, 2003: 18).

Sözcük anlamı "Temele ait, köksel, hammaddesel, ilk " demek olan "Elementer" sözcüğü müzikte de, Orff'a göre asla yalnızca müzik anlamında değildir; hareket, dans ve dil ile bağlantılıdır. Kişinin kendi yapması gereken, kendisinin dinleyici olarak değil, yapımına dahil edildiği bir müziktir, akıl öncesidir, büyük biçimler ve yapılar tanımaz, küçük dizi formları, ostinatolar, küçük rondo formlarına sahiptir. Elementer müzik, herkesin öğrenebileceği ve deneyimleyebileceği, çocuğa uygun bir müziktir (Orff, 1963: 16; Nykrin, 2005: 5).

1931'de "Hareketten Doğan Müzik" başlıklı yazısında çalgı ile oynamaktan bahsetmiş ve şöyle yazmıştır: "çalgı ile oynarken doğaçlama ortaya çıkar, zaten başka bir şey mümkün değildir".

Orff'un kendi dönemindeki müzik çalışmalarında eleştirdiği nokta, insanların klasiklerle beceriksizce uğraşmaları, sanat yapıtlarını çıkaramadıkları müziksel seslerin denenmesi için kullanmalarıdır. Orff'a göre her türlü doğal, içten gelen müzik duygusu ve sorumluluk, geliştirilmediği ve en basit ritim kuralları insanlara yabancı olduğu için, müzik eserlerinin başkalarının öznel ve zamana bağlı olarak belirlediği icra açıklamaları ile basılmak zorunda kalması can sıkıcı bir durumdur (Jungmair, 2003: 18).

Orff-Schulwerk bireydeki sanatsal potansiyeli ortaya çıkarmayı amaçlayan ve geleneksel öğretime göre sanatsal etkinliği daha geniş bir yelpazede içeren bir öğrenim modelidir. Orff-Schulwerk'de çok yüksek başarılı icracılar yetiştirmek



amaçlanmaz. Performanstan çok süreç üzerinde durulur; bazı kalıpların tekrarlanmasından çok her bir öğrencinin kendi seviyesinde yaratıcı yeteneklerinin işlenmesi ve müzik ve dansla ilgili fikirler üretmesi amaçlanır. Öğretmenin ve öğrencinin etkileşiminin karşılıklı uyarıldığı, risk almak için fırsat ve özgürlük yaratılması ve yaratıcı görevlerin başarıyla tamamlanması, gelişimin her evresi için uygun etkinliklerdir (Taylor, 2004: 11-12).

### **Orff-Schulwerk Süreci**

Choksy (1986:96-98)' ye göre Orff-Schulwerk sürecinin anahtarı olarak ifade edilebilecek iki önemli eylem vardır. Bunlar “keşfetme” ve “deneyim” dir. Müziğin elemanları en basit ve en kaba biçimi ile önce keşfedilir, daha sonra deneyim yolu ile yavaş yavaş işlenerek daha karmaşık bir hale getirilir.

**Mekani Keşfetmek:** Çocuklar hareketin niteliğini dışsal ve içsel olarak keşfetmek için cesaretlendirilirler. Dışsal keşifte yürüme, koşma, zıplama, emekleme yuvarlanma gibi hareketleri, içsel keşifte ise nefes alışı, kalp atışını ve sessizliği hissetmeye çalışarak deneyimleme vardır.

**Sesi Keşfetmek:** Çevresel ve düzensiz sesleri keşfetme ile başlar. Örneğin köpeğin havlaması, kapının çarpması, bir şeyin yere düşmesi gibi. Sonra düzenli sesleri keşfeder; davul ile çalınan bir ritmik motif, iki sopanın birbirine vurulması ile çıkan sesler gibi. Daha sonra sesin niteliği keşfedilir; sert, yumuşak, tahta, metal, sıvı, katı gibi. Çocuk sesi ile oynayarak insan sesinin ne kadar değişik şekillerde çıkabileceğini ve bu seslerin konuşma ve şarkı söylemeyi destekleyen kelimelere dönüşmesini keşfetmektedir.

**Biçimi Keşfetmek:** Biçimin keşfedilmesi zaman ve sesin keşfedilmesi ile aynı anda oluşur. Hareketler belli bir düzen içerisine girdiğinde dans meydana gelir, sesler ise başlangıç, bitiş, farklı veya benzer cümlelerle kompozisyonlara dönüşmektedir. Hareket ve sesler şematize ve sembolize edilerek gösterilmeye çalışılır. Bu durum ilkel fakat etkili bir nota bilgisi başlangıcı oluşturabilir.

**Taklitten Yaratmaya:** Orff Schulwerk’de taklit, yaratıcılık için model olmada rol oynamaktadır. Taklit, öğrenmenin en eski yoludur. Ortaçağ zanaatkarları ustalık için çıraklık etmişlerdir. Afrika toplumunda da usta bir davulcu olmak için uzun süren bir çıraklık dönemi geçirilmektedir. Orff öğretmeni de öğrenci için bir model, bir çeşit “usta” konumundadır. Öğretmenin bu rolü, süreç içerisinde çocukların kendilerini daha özgür ifade etmeleri ve en sonunda problem çözme ve kendi sorularına yanıt bulabilme becerilerini göstermeleri ile giderek azalmaktadır. Her yeni kavram verildiğinde şu süreç tekrarlanır.

Gözlemek → taklit etmek → denemek → yaratmak.

**Bireysellikten Topluluğa:** Her çocuk mekanı, sesi, biçimi kendisi için keşfeder fakat aynı zamanda bir bütün olarak gruba da katılmaktadır. Bu durum birlikte müzik yapılan bir topluluğu meydana getirmektedir. Birey, bir topluluğun parçası olduğunda daha önemli bir hale gelir. Topluluk olmadan müzik de olmaz. Bu, Orff-Schulwerk’in en büyük hedeflerindedir.

**Müzik Literatürü:** Çocuklar nasıl konuşmayı öğrendikten yıllar sonra sözcükleri okumayı öğreniyorlarsa, Orff Schulwerk’ de müzik okumak ancak müziksel deneyimden sonra gelmektedir. Orff alıştırmalarında müziği okumak ve yazmak sistematize edilmemektedir.

### **Orff-Schulwerk Sürecinde Kullanılan Araçlar**

**Ses ve Beden:** Orff Schulwerk’de en önemli çalgı insan bedeni, ikinci önemli çalgı ise insan sesidir. Bedenin herhangi bir parçası ile müzikteki vuruşlar cümleler ile ifade edilebilmektedir. İlk aşamalarda beden, konuşma ve şarkı söylemede en temel eşlik çalgısı olarak kullanılmaktadır. Eski kültürlerden gelen bu model “elementer” olarak adlandırılmaktadır.

**Konuşma ve Şarkı Söyleme:** Hareket ve çalgı çalmadan daha az önem veriliyor gibi görünse de ses eğitimi Orff Schulwerk için çok önemlidir. Başlangıçta tanıdık cümleler, yiyecek adları, tekerlemeler gibi çocuğun çevresinde olan her şey kullanılarak melodik biçimlere dönüştürülür. Bu melodik biçimlerden de

kompozisyonlar oluşturulur. İyi bir vokal teknik, çocuğun müziksel gelişimi için oldukça önemlidir.

**Orff Çalgıları:** 1926'da modası geçmiş bir çalgı olan "ksilofon"un Afrika modeli, Günther Okulunda büyük heyecan yaratmıştır. Orff, bu basit melodik perküsyon çalgılarının doğaçlama ve elementer müzik yapmak için çok uygun olduğunu fark etmiştir. Sonraki yıl Münih'te bir "harpsichord yapımcısı olarak tanınan Karl Maendler'in yardımı ile bugün "Orff Çalgıları" olarak söz edilen çalgılar yapılmıştır. Gunild Keetman bu çalgılar üzerinde müzikal arayışlar yapmış ve yeni çalma teknikleri geliştirmiştir. Aynı yıl blok flüt de dans orkestrasına eklenmiştir (Warner, 1991: 5).

Melodik Tahta ve Metal Çalgılar: Bu çalgı grubunda olgunlaşmış ve kuru ağaçtan yapılmış, kökeni Afrika olan, keçe uçlu bagetlerle çalınan, tuşları pesten tize doğru kısalan ve yerlerinden çıkarılabilen, bas, alto ve soprano olarak üç çeşidi olan "Ksilofon", tuşları metalden yapılmış kökeni Endonezya olan, plastik uçlu bagetlerle çalınan bas, alto ve soprano olarak üç çeşidi bulunan "Metalofon", tuşları metalden yapılmış keskin ve parlak sese sahip, kökeni Jawa olan, kolayca taşınabilen, plastik uçlu bagetlerle çalınan "Glockenspiel" adlı çalgılar bulunmaktadır.

Tahta Çalgılar: "kastanyet", "tahta bloklar", "tır-tır (guiro)", "tapınak blokları", "marakas", "cabasa", "tahta agogo" gibi melodik olmayan çalgılardan oluşmaktadır.

Metal çalgılar: "çelik üçgen", "metal agogo", "shaker", "parmak zili", "çelik üçgen" gibi melodik olmayan çalgılardan oluşmaktadır.

Davul ailesinden gelen perküsyon çalgıları: "Bongo", "conga", "tamborin", "timpani", "tom tom", "trampet", "el davulu" ve "bas davul" gibi çalgılardan oluşmaktadır.

Blok Flüt: Soprano fa, soprano do, alto fa, tenor do, bas fa gibi çeşitleri vardır (Choksy, 1986: 98-102).

## **Kodály Yöntemi**

Kodály Yöntemi, Macar besteci, etnomüzikolog ve eğitimci olan Zoltan Kodály tarafından geliştirilmiştir. Aşamalı bir sürece sahip olan Kodály Müzik Eğitim Yöntemi, kültürel halk şarkıları ve şarkılı oyunlar aracılığıyla ritim, melodi, armoni, form, tını, doku, ifade öğretimine ek olarak şarkı söyleme, müziksel işitme, hareket, nota okuma, nota yazımı ve müzik analizi becerilerini de içermektedir (Choksy, 1999; Hanson, 2001:7).

Kodály Yönteminde derslere teorik kavramların öğretilmesinden önce çocuğun tanıdığı ya da aşina olduğu şarkıların kulaktan öğretilmesiyle başlanır. Bilinenden bilinmeyene giden bir düzen vardır. Öğretilecek bir müzik fikri önce oyunlarla ve şarkılarla çocuk farkında olmadan çalıştırılır, ardından sembollerle tanıtılır. İşitsel beceriler geliştirilmeden müziksel sembollere geçilmez.

Kodály, Glower' ın Tonic Sol-fa yöntemini, Cheve' nin ritim işaretlerini, Dalcroze'un bazı solfej tekniklerini ve John Curwen' in el işaretlerini kullanarak müzik eğitimine büyük katkısı olan yeni bir yöntem ortaya koymuştur (Choksy, 1986: 70).

### **Kodály'nin Yaşamı ve Kodály Yönteminin Doğuşu**

1882- 1977 yılları arasında yaşayan Zoltán Kodály, yaşamının ilk yıllarını Macaristan'ın kırsal kesimlerinde geçirmiştir. Zengin kültürel geleneklere sahip tarihi bir kasaba olan Nagyszombat'da "Archie Piskopal Gramer" okuluna gitmiştir. Buradan dil ve edebiyat alanında özel bir performans göstererek mezun olmuştur. Kısa ve özel bir eğitimle piyano, keman, viyola, çello çalmayı öğrenerek evde ve okulda müzik çalışmalarına başlamıştır. Yaşadığı kasabanın tek profesyonel topluluğu küçük bir Çigan orkestrasıdır. Bu sınırlı olanaklarla ilk beste deneyimini gerçekleştirmiştir. İki keman ve viyola için yazdığı bu eser, okul orkestrası tarafından seslendirilmiştir (Erol, 1982; Yıldırım, 1995: 6).

Kodály, mezuniyetinden sonra öğretmen olmaya ve boş zamanlarında beste yapmaya karar vermiştir. O dönemde Macaristan'da müzik yapmak bir meslekten

sayılmamaktadır (Eösze, 1962: 14; Williams, 1995: 38). Kodály, Budapeşte’ de üniversiteye kaydolmuş, burada Macar Dili ve Edebiyatı ile Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okumuş, dört yıl sonra da Müzik Akademisine girerek buradan kompozisyon diploması ile mezun olmuştur. 1900 ve 1904 yılları arasında özel yetenekli kırk öğretmen yetiştiren Etvöz Kolejinde okumuş, ve böylece hem müzik hem de öğretmenlik felsefesi üzerine donanım sahibi olmuştur.

Kodály, halk müziği derlemeleriyle besteci Bartok’la tanıştığı yıllarda ilgilenmeye başlamıştır. Birlikte geliştirdikleri yöntemlerle halk türkülerini derleyerek uzun sürecek bir arkadaşlığa da adım atmışlardır. Bartok, otobiyografi notlarında Kodály’den; “parlak zekası ve sağlam duyarlılığıyla müziğin her alanında paha biçilmez önerileri ve katkıları bulunan bir kişidir” diye bahsetmiştir. 1906’da Bartok ve Kodály’nin kendilerini adadıkları bu projeleri “Macar Halk Şarkıları” adı altında yayınlanarak hayata geçmiştir (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980: 137).

Kodály, 1908 yılında Budapeşte Müzik Akademisi’ne müzik teorisi ve kompozisyon derslerini vermek üzere atanmış, 1941 yılına kadar bu görevini sürdürmüştür (Şimşek, 1993; Yıldırım, 1995: 8). Halk müziği derlemeleri ve analizleri ile ilgilenen meslektaşları ve yetenekli öğrencileri sayesinde müzikal açıdan iyi eğitim görmüş bir halk yaratma isteği Akademide geçirdiği o yıllarda filizlenmiştir (Choksy, 1974: 8).

1910’da ilk kez piyano ve quartet için yaptığı eserleri Budapeşte, Paris ve Zürih gibi yerlerde seslendirilmiştir. Aynı yıl besteci, piyanist, şair ve çevirmen olan Emma Sándor ile evlenmiştir.

Bir sonraki yıl Kodály ve arkadaşları çağdaş eserin seslendirilmesini sağlayan Yeni Macar Müzik Topluluğunu kurmuşlar fakat birkaç yıl içinde halkın ilgisizliği ve resmi desteğin olmayışı, kurumun işlerlik kazanamamasına sebep olmuştur. Macar Halk Şarkıları da aynı nedenden dolayı başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1913’de Kodály, yeni evrensel halk şarkıları derlemesi projesini hayata geçirmeye çalışmış fakat yine başarılı olamamıştır. Bu iki tamamlanmış çalışma I. Dünya savaşına kadar hayata geçirilememiştir. Kodály de çalışmalarına beste yaparak, halk materyallerini

bilimsel olarak sınıflandırarak devam etmiştir. 1917 ve 1919 yılları arasında da dergi ve gazetelerde müzik eleştirisi yapmıştır. Yazıları genellikle halk müziğinin önemi ve Bartok' un müziğinin çözümlenmesi üzerine olmuştur.

Kodály eğitimle ilgili çalışmalarını genişleterek 1925'ten sonra genç insanların müzik eğitimine özel bir ilgi göstermiştir. Bu amaçla şarkı söyleme ve nota okumayla ilgili egzersizler üretmiş, Macar koro hareketini canlandıran koro yapıtları bestelemiştir. Dersler vererek, makaleler yazarak, tüm ülkede konserler yöneterek, müziksel cahillik ile yarım yamalak eğitime karşı savaş açmıştır. Eski öğrencileri, orkestra şefleri, öğretmen ya da yayımcılar ona bu mücadelesinde destek vermişlerdir.

Kodály, 1930' ların başında herhangi bir resmi destek olmadığı halde ve basın saldırılarına rağmen ulusal platformda şarkı söyleyen gençlik hareketini başlatmayı başarmıştır. Takip eden 10 sene içerisinde ilkokul müzik eğitiminde köklü değişiklikler baş göstermiştir.

1927' de Kodály, Macar müzikolojisine bir ortam hazırlamak amacıyla "Macar Müzik Denemeleri" ni başlatmıştır. 1930'lardan itibaren başta Budapeşte üniversitesinde ve daha sonra Free Üniversitesinde birkaç yıl halk müziği dersleri vermiştir. 1937 de birçok öncül çalışmanın sonucu ortaya çıkardığı "Macar Halk Müziği" ni yayınlamıştır. 1940 sonbaharında Macar bilimler akademisinde çalışmaya başlamış, 1942'deki emekliliğinden sonra da Macar halk müziği öğretmeye devam etmiştir. Kodály 60 yaşında iken Macar korolar birliği o yılı Kodály yılı ilan etmiş, Macar Etnoloji Kurumu onun onuruna bir albüm yayınlamış ve müzik dergileri ona özel sayılar çıkarmıştır. Bu saygı ve takdir gösterileri, kurumları onu tanımaya itmiş ve Macar Hükümeti şeref madalyasıyla ödüllendirmiştir ve Bilimler akademisi ona 1943' te saygın bir üyelik vermiştir. Kodály 1967 tarihindeki ölümüne kadar çok geniş bir yelpazede çalışmalarını sürdürmüştür (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980: 137).

### Kodály'nin Müzik Eğitime Bakışı

Kodály'nin yazıları temel alınarak onun müzik eğitime bakışı aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. *“Bir dili konuşan, yazan ve anlayabilen her insan, müziğin dilini de aynı oranda öğrenmeye yeterlidir”*: Müzik okur-yazarlığı sadece belli bir sınıfa ait olmamalı, toplumun her kesimi tarafından yapılabilmelidir. Müzik okur-yazarlığının sadece doğuştan yetenekle elde edilebileceğini düşünmek yanlıştır. Müzik okur-yazarlığı öğrenilebilen bir beceridir. Kendi dilinde okuyup yazmayı öğrenebilen bir bireyin müziksel dilini de öğrenebileceğini düşünmek hatalı olmayacaktır. Bu amaçla ilköğretimde uygulanacak beş yıllık bir programın sonucunda her öğrencinin akıcı bir müziksel okuma seviyesine erişmesi mümkündür (Sumner, 1997: 29).

2. *“Şarkı söylemek müzisyenliğin en önemli temelidir”*: Doğumun ilk haftalarından itibaren müziksel sesler çıkarmaya başlarız. Çocuk için şarkı söylemek konuşmak kadar önemli bir eylemdir. Bu doğal yeteneği kullanmak, eğitmek ve geliştirmek hem kolay hem etkilidir. Tarih boyunca büyük müzisyenler şarkı söylemenin müzik eğitimindeki önemini bilmekteydiler. Bir çalgı ile edinilen müziksel bilginin içselleştirilmesi hiçbir zaman şarkı söylerken edinilen kadar verimli olmayacaktır. Kodály de şarkı söylemenin müzik eğitime başlamanın en kolay yolu olduğunu belirtmiş ve şöyle demiştir: “En yetenekli sanatçı bile şarkı söylemeyi içermeyen bir eğitimin dezavantajlarının üstesinden gelemez. Eğer müzik eğitiminin özünü tek bir eylem ile açıklayacak olsak bu eylem şarkı söylemek olurdu” (Szönyi, 1974: 12; Sumner, 1997: 30).

3. *“Müzik eğitiminin en etkin şekilde gerçekleşmesi için çok küçük yaşlarda başlanmalıdır”*: Macaristanda iki yaşın altındaki çocuklarla yapılan çalışmalar, her gün şarkı söyleyen çocukların, konuşma ve müzik yeteneklerinin, hayatlarında müzik olmayan çocuklara oranla çok daha üstün olduğunu göstermiştir. Çocukluk yıllarının eğitimdeki önemi birçok alanda uzun süredir bilinmektedir fakat müzik eğitiminde bu önem çok daha belirgindir; Kodály'nin bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Hayatın üç ila yedinci yılları arası eğitim için en önemli yıllardır. Bu dönem boyunca kaybedilenlerin telafisi mümkün değildir. Bu yıllar arasında aslında bireyin geleceği şekillenmiş olur. Yani çocuğun müziksel birikimi anaokulunda başlar, çocuk burada öğrendiklerini bir daha asla unutmayacaktır ( Kodály, 1940; Sumner, 1997: 31).

4. *“Çocuğun kendi mirası olan halk şarkıları onun “müziksel anadilini” oluşturur ve bundan sonraki eğitimi için bir araç olmalıdır”*: Halk şarkısında dil ve müzik özel bir uyum içerisindedir. Dilin doğal özellikleri melodi ve ritme yansıtılır böylece çocuk sadece tonları ve kelimeleri öğrenmez aynı zamanda anadilindeki akıcılığı ve anlaması gelişir. Kodály de müzik ile dil arasındaki en mükemmel ilişkinin halk şarkılarında bulunduğunu belirtmiştir.

5. *“Eğitim sırasında sadece sanatsal açıdan değeri olan müzik kullanılmalıdır”*: Kodály'nin bu konudaki görüşleri şöyledir:













Derste sanatsal açıdan kötü olan hangi müzik öğretilirse öğretilsin bunun çocuklara zararı olacaktır. İlginçtir ki çocuklar iyi olanı kötü olandan çok daha kolay öğrenmektedir. Macar müzik eğitiminin amacı topluma müzik literatürünün en iyi örneklerini aktarmaktır (Kodály, 1940: 2; Sumner, 1997: 32).

### **Kodály Yönteminde Kullanılan Araçlar**

**1. Hareketli - do Sistemi:** 11.yüzyılda Guido d'Arezzo'nun başlattığı bir solmizasyon sistemidir. Bu sistemde şarkıların tonaliteleri ne olursa olsun tonal merkez, majörlerde “do”, minörlerde ise “la” olarak kabul edilmektedir. Solfej öğretiminde oldukça avantajlı olan hareketli do sisteminde örneğin minör üçlü olan *sol-mi* notaları her tonda aynıdır. Çocuk yalnızca bu iki sesi bilerek küçük üçlü aralığını dizek üzerinde her hangi bir yerden okuyabilmektedir.

**2. Ses Süresi Heceleri:** Ses süresi heceleri, ritim işaretlerinin bazı hecelerle okunması olarak ele alınmıştır. Bu heceler, nota değerlerinin adları olarak anlaşılmalıdır. Yalnızca nota değerlerinin ifade biçimleridir. Çocuk, nota değerleri ile zorlukla okuyabildiği bir tekerlemeyi bu heceler yardımı ile kolaylıkla okuyabilmektedir. Ses süresi heceleri aşağıda gösterilmektedir:



		
ta	Ti ka- ti	Tri-o-la
		
ti-ti	Syn- ko- pa	Too
		
Tika-tika	Tum- ti	Toe
		
Ti- ti ka	Ti - tum	tay

**3. El İşaretleri:** 1870’de John Curwen tarafından geliştirilmiş olan el işaretleri ses yükseklikleri arasındaki ilişkileri göstermek ve aralık duygusunu pekiştirmek için kullanılmaktadır. El işaretlerini kişi, sağ eli ile eşit aralıklarla bedeni önünde gösterir. Örneğin *do*, karın hizasında, *la ise* göz hizasında gösterilmektedir. El işaretleri ve gösterim şekilleri Ek 1’de yer almaktadır.

**4. Halk Şarkıları:** Geleneksel çocuk oyunları, tekerlemeleri ve halk türkülerinden oluşmaktadır (Choksy, 1974:18-22).

### Kodály Yönteminde Müziğin Elemanlarının Öğrenilme Sırası












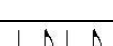












**Ölçü ve Ritim Öğretimi:** Ölçü ve ritmi anlamayı gerektiren sınırlı sayıda düşünce ve kavram bulunmaktadır ve bunlar, Kodály Yönteminde şu şekilde sıralanmıştır:

1. Müzik, sabit ve düzenli vuruşlardan oluşur.
2. Müzikte, bazı vuruşlar kuvvetli, bazıları zayıf hissedilir.
3. Müzik, kuvvetli ve zayıf zamanların gruplaşması ile oluşur. Her bir grubun belirleyicisi kuvvetli vuruştur. Bu, “ölçü” olarak tanımlanmaktadır.

4. Müzik, iki zamanlı, üç zamanlı veya her ikisinin birleşiminden oluşan yapılardan oluşur.
5. Bu, “ritim” olarak tanımlanmaktadır. Müzikteki vuruşlar üzerine kısa ve uzun süreli ses ya da sessizlikler eklendiğinde ritim oluşur.
6. Bir vuruş üzerinde bir veya birden fazla ses olabilir.
7. Vuruşlar üzerindeki sesler vuruştan daha uzun süreli olabilir.
8. Vuruşlar, eşit ya da eşit olmayan seslerden oluşabilir.
9. Kısa ve uzun sesler ile sessizlik (sus), gruplaşarak örüntüler oluşturur.

Her yeni ritmik figür, çocuğa önce şarkılar aracılığı ile tanıştırılır ardından istenilen figürün keşfedilmesi için tek bir şarkıya odaklanılır. Örüntüler içindeki figürler ritim şeritleri ile sembollere dönüştürülür. Daha sonra ritim kartlarından, yazı tahtasından, nota kitaplarından yararlanılmaktadır. En son aşamada da bunların doğaçlama ve kompozisyon için kullanımları gelmektedir.

Kodály Yönteminde ritim öğretimi aşağıdaki sıra ile verilmektedir (Choksy, 1986: 82).

	İki Zamanlı Basit Ölçüler	İki zamanlı Bileşik Ölçüler	Üç zamanlı Basit Ölçüler	Üç Zamanlı Bileşik Ölçüler	Karma Ölçüler
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

**Ezgi Öğretimi:** Kodály Yönteminde ezgisel hareket şu düşünceleri içerir:

Sesler;

1. Yukarıdan aşağıya,
2. Aşağıdan yukarıya
3. Tekrarlanarak
4. Yanaşık ve atlamalı olarak hareket eder.

Kodály yönteminin başlangıç aşamasında ezgi öğretiminde ilk kullanılan aralık küçük üçlü (minör üçlü) dür. Birçok ülkede günlük konuşmalarda, özellikle karşılıklı seslenmelerde inici küçük üçlü aralığı kullanılmaktadır. Bu nedenle çocuklara en doğal gelen aralık küçük üçlü aralığıdır (Choksy, 1986: 83).

Kodály Yönteminde seslerin öğretilme sırası yeni öğrenilen notanın altı çizilerek aşağıda verilmiştir:

1. s m (sol-mi)
2. l s m
3. m r d
4. s m r d
5. l s m r d (do pentatonik dizi)
6. l s m r d l,
7. l s m r d i, s,
8. l s m r d l, (la pentatonik dizi)
9. d' l s m r d
10. s m r d l s (sol pentatonik dizi)
11. r' d l s m r (re pentatonik dizi)
12. l s f m r d
13. m r d t l s
14. s f m r d t, l, s,
15. d' t l s f m r d (diatonik majör dizi)
16. l s f m r d s l (diatonik minör dizi;eoliyen modu)
17. d ta l sfmrd ( miksolidyen modu)
18. l s fi m r d t l (doryen modu)

19. I s i f m r d t l (armonik minör dizi)
  20. d d i r r i m f f i s s i l l i t d (çıkıcı kromatik dizi)
  21. d t t a l l o s o s a f m m a r r a d (inici kromatik dizi)
- (Choksy, 1986 : 84).

**Form Öğretimi:** Çocuklara erken yaşlarda öğrendikleri şarkılar içerisindeki formlar keşfettirildiği takdirde ileride büyük eserlerin formlarını analiz etmekte zorlanmayacaklardır. Küçük çocukların form öğretimindeki prensipler şunlardır:

1. Müzik, örüntüler(motif) içerir.
2. Motifler organize edilerek cümleleri oluşturur.
3. Bu cümleler bazen birbirleri ile aynı, bazen farklı, bazen de benzerdir.
4. Benzer cümleler bazen soru, bazen de yanıt etkisi gösterirler.
5. Aynı, farklı ve benzer cümleler formu oluşturur.
6. Şarkıların çoğunun formları AABA, AABB, ABAC şeklindedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Problem durumu incelendiğinde, şu sorunlar göze çarpmaktadır

1. Müzik eğitiminde işitmenin, şarkı söylemenin ve yaratıcılığın geliştirilmesi oldukça önemlidir. Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde çocuğun yapmaktan büyük keyif aldığı ve doğal yeteneği olan doğaçlamanın etkinlik içerisinde kullanılmasının önemi büyüktür. Doğaçlama sürecinde çocuğun sesi ile ezgiler yaratabilme becerisinin geliştirilmesi onun yaratıcılığının gelişiminde büyük rol oynamaktadır.

2. Orff-Schulwerk ve Kodály yöntemlerinden hangisinin vokal doğaçlamanın, müziksel işitmenin ve şarkı söylemenin gelişimini daha fazla etkileyeceğinin saptanması müzik eğitiminde istenilen hedeflere ulaşmada yöntem seçme açısından oldukça önemlidir.

3. Türkiye’de yaratıcılıkla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır fakat müziksel yaratıcılığı ölçen araştırmalara incelendiği kadarı ile rastlanmamıştır.

Yukarıdaki gerekçelerle gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın, elde ettiği bulgularla ülkemiz müzik eğitimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına ve müzik eğitimi uygulamalarına ışık tutacağı, yapılacak olan müzik eğitimi araştırmalarına yeni yaklaşım ve bakış açıları kazandıracağı, özellikle de müzik ve sınıf öğretmenlerine daha etkili bir müzik dersi işleyebilmeleri için yol göstereceği umulmaktadır.

Bu araştırma ile, ülkemizde araştırıldığı kadarıyla ilk kez Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin karşılaştırmalı olarak bazı değişkenler açısından etkililiği araştırılacak ve ilk kez vokal doğaçlama ölçeği geliştirilecektir.

Tüm aşamalarıyla Türkiye koşullarında gerçekleştirilecek bu araştırmanın elde ettiği bulgularla yerli ve yabancı araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin vokal doğaçlama, şarkı söyleme ve işitme becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin, öğrencilerin vokal doğaçlama becerileri üzerindeki etkileri geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin öğrencilerin müziksel işitme becerileri;

2a. Ses yüksekliği,

2b. Melodik,

2c. Ritimsel,

2d. Tımsal işitme becerileri gelişimi üzerindeki etkileri geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin öğrencilerin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### **Denenceler**

1. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi, vokal doğaçlama becerisinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.
2. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi, müziksel işitme;
  - 2a. Ses yüksekliği,
  - 2b. Melodik,
  - 2c. Ritimsel,
  - 2d. Tınısal işitme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.
3. Kodály Yöntemi, şarkı söyleme becerisinin gelişiminde Orff Schulwerk ve geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Vasıf Çınar İlköğretim Okulunun 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Denel İşlemler haftada 2'şer saat olmak üzere 14 hafta ile sınırlıdır.

### **Sayıtlar**

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.
2. Öğrencilerin soruları yanıtlarkenki ilgileri öntest ve sontestde aynıdır.

### **Tanımlar**

**Orff-Schulwerk:** Konuşma, tekerleme ve şarkı söyleme, çalgı çalma, dans etme ve oyun içeren etkinlikler yolu ile müziğin elemanlarını dil, hareket ve doğaçlama ekseninde çocukların keşfetmesini sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır.

**Kodály Yöntemi:** Glower'ın Tonic Sol-fa yöntemi, Cheve'nin ritim heceleri, Dalcroze'un bazı solfej teknikleri ve John Curwen'in el işaretlerinin ve halk şarkılarının kullanıldığı (Choksy, 1986: 70), bilinenden bilinmeyene gitmeyi hedefleyen ve belli bir sıranın gözetildiği bir müzik öğretim yöntemidir.

**Geleneksel Müzik Öğretimi:** Öğretmenin merkezde olduğu, bilgilerin aktarımında soru-yanıt ve düz anlatımın kullanıldığı, blok flüt ve şarkı öğretimi etkinlikleri ile sınırlı olan öğretimdir.

**Vokal Doğaçlama:** Müziğin, tekrar ve gözden geçirme olmadan içten geldiği gibi vokal olarak yaratılmasıdır.

**Müziksel İşitme:** Perdelerin tizlik-peslik ve uzunluk-kısalıklarını, ritmik ve melodik motiflerin farklılık ve benzerliklerini, ezgideki hız ve gürlük farklılıklarını, soru-cevap ilişkisini ve farklı çalgı tınlarını ayırt edebilmeyi kapsayan, ayrıca verilen perde, ritim ve ezgiyi doğru olarak seslendirebilmeyi içeren bir müzik eğitimi boyutudur.



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### **Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Uçal (2003), Okul öncesi dönem 6 yaş grubu üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Orff-Schulwerk' in müziksel beceriler üzerindeki etkilerini geleneksel müzik öğretimine göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Veriler, müziksel işitme testi, güzel şarkı söyleyebilme becerileri gözlem formu ve görüşme ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Orff-Schulwerk ile işlenen derslerin geleneksel müzik öğretimine göre müziksel işitme, güzel şarkı söyleyebilme becerileri ile derse ilgi ve katılımı anlamlı derecede artırdığı saptanmıştır.

Dikici (2002), Orff-Schulwerk ile verilen müzik eğitiminin 5-6 yaş grubu çocuklarının matematik becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Toplam 48 çocuk üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “TEMA- 2 matematik testi kullanılmıştır. Yapılan t- testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların her iki yaş grubunda da sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan çift yönlü varyans analizi sonucunda ise deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest matematik yeteneği puan ortalaması farkının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Şeker ( 2005), 7-11 yaş grubu çocukları için Orff- Schulwerk destekli bir başlangıç keman eğitimi modeli önerisi hazırlamıştır. Bu model önerisinde çocukların keman derslerine karşı motivasyonlarının artırılması, birlikte çalma alışkanlığının kazandırılması, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve keman eğitiminin gerektirdiği temel müzik bilgilerinin kazanılması gibi hedeflere ulaşılması amaçlanmıştır.

Bilen ve diğer.(2006), ilköğretim 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Orff-Schulwerk'in öğrencilerin müziksel işitme becerileri, güzel şarkı söyleme becerileri, müzik yeteneğine ilişkin özgüvenleri, müzik dersine ilişkin

tutumları, derse ilgi ve katılımları, etkinlikleri sürdürme eğilimleri, öğretmen ve arkadaşları ile etkileşimleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin müziksel işitme becerileri, özgüven ve tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılandırılmamış gözlem kayıtlarında ise deney grubunun derslerdeki etkinliklere istekle katıldıkları, tenefüslerde dışarı çıkmak istemedikleri, ders dışında etkinlikleri sürdürme eğiliminde oldukları, öğretmeni arkadaş gibi gördükleri, arkadaşları ile iletişimlerinin güçlü olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin öğretmeni bir otorite olarak gördükleri, zil çalar çalmaz tenefüse çıkma eğilimi gösterdikleri, ders dışında müzikle ilgilenmedikleri, arkadaşlarıyla etkileşimlerinin güçlü olmadığı gözlenmiştir.

Martin (1991), ilköğretim 1., 3. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Orff-Schulwerk ile işlenen derslerin sınıf etkileşimi, öğrencilerin tutumları ile ritmik ve melodik doğaçlamalarının özellikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonunda sınıf içi etkileşimde öğretmenin öğrenciden daha çok söz aldığını ve doğrudan etkisi gözlenmiştir. Sınıf içi etkinliklere bakıldığında tüm sınıflarda şarkı söylendiği, bazı sınıflarda çalmaya yer verildiği ve ders saatinin büyük bir bölümünde dinleme etkinlikleri yapıldığı gözlenmiştir. Tutumlara bakıldığında öğrencilerin yaşları büyüdükçe müziği daha az sevdikleri saptanmıştır. Dersler sonunda uygulanan “Orff Doğaçlama Ölçeği” sonucunda Melodik doğaçlamada 1. sınıflar, ritmik doğaçlamada ise 5. sınıflar yüksek başarı göstermiştir.

McKoy (1998), Orff-Schulwerk ve geleneksel müzik öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin müzik beğenileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerle görüşme yapılarak müzik beğenileri, davranışsal eğilimleri ve müzik dinleme sıklıkları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyetin müzik tercihi üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Toplam 39 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada 13 hafta süren deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında Shenhan (1981)’in geliştirdiği “Müzik Beğenisi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme yaklaşımlarının, yaş ve cinsiyetin müzik beğenisi üzerinde anlamlı etkisi olmadığı

saptanmış, öğrencilerin pop müziğini diğer müzik türlerinden daha çok dinledikleri ortaya konmuştur.

Zachopolou ve diğer. (2003), Orff ve Dalcroze uygulamalarından oluşan aktivitelerin anaokulu öğrencilerinin ritmik becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada deney grubu (n =34) 10 hafta süreyle Orff ve Dalcroze yöntemlerinden yararlanan ritmik eğitim almıştır. Kontrol grubu (n=38) ise serbest oyun aktivitelerine katılmıştır. Çocukların ritmik becerilerini ölçmek için “Ritmik Kavrama Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda gruplar arasında ritmik becerinin her boyutunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ritmik beceri boyutları, paralel el hareketleri, el çırpma, iki yönlü el hareketleri, oturken iki yönlü ayak hareketleri, ayaktaiken iki yönlü ayak hareketlerinden oluşmaktadır.

Persellin (1999), Orff temelli müzik eğitiminin anaokulu öğrencilerinin uzamsal becerileri üzerindeki uzun süreli etkilerini incelemiştir. 13 anaokulu öğrencisine 6 hafta boyunca haftada 3 kez 45 dakika Orff temelli müzik eğitimi verilmiştir. 6 hafta sonunda öğrencilere Okulöncesi ve İlköğretim İçin Zeka Testi uygulanmıştır. Kolaydan zora giden bulmacaları doğru ve hızlı olarak yapmalarını gerektiren bu test öğrencilere 3 kez uygulanmıştır. Program uygulanmadan önce (öntest), program uygulandıktan sonra (sontest1) ve programın bitiminden sonra geçen 6 hafta sonunda (sontest2). Öntest ve sontest1 arasındaki fark anlamlı fakat öntest ve sontest2 arasındaki fark anlamsız çıkmıştır. Buna göre Orff temelli müzik eğitiminin uzamsal zeka üzerinde etkisi olduğu fakat bu etkinin uzun süreli olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Fridley (1993) Kodály Yönteminin 5. ve 6. sınıf gitar öğrencilerinin nota okumaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada 5 hafta süren gitar dersleri, deney grubuna Kodály yöntemi ile, kontrol grubuna ise standart gitar metodu ile verilmiştir. Öntest ve sontest olarak öğrencilere nota okuma testleri, tutum ölçeği, öğrenci profili ölçeği ve dinleme testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda gruplar arasında değişkenler açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Hanson(2001) Kodály yönteminin anaokulu öğrencilerinin uzamsal becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney

grubu 1, Kodály Yöntemi ile müzik eğitimi, deney grubu 2, bilgisayar eğitimi görmüştür. Kontrol grubu ise bunlardan hiçbirini görmemiştir. Dersler haftada 2 kez 30'ar dakika olarak 7 ay boyunca sürmüştür. Toplam 54 anaokulu öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öntest ve sontest olarak uzamsal becerileri ölçen testler ve bazı zeka testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda üç grupta da öntest ve sontestler arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

### **Doğaçlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Azzara (1993), doğaçlama içeren ders aktivitelerinin 5. sınıf öğrencilerinin müziksel başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 66 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Gordon'un "Musical Aptitude Profile" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda doğaçlama eğitiminin çalgı çalma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Brophy (2005), öğrencilerin yaptıkları melodik doğaçlamaların onların yaşlarıyla olan ilişkilerini araştırmıştır. Araştırmada üç yıl boyunca öğrencilerin 7 yaşından 9 yaşına kadar olan melodik doğaçlamalarının gelişimleri incelenmiştir. 62 öğrenci alto kselofon üzerinde pentatonik do dizisi ile ABACADA formunda bir sınıf çalışmasının B, C ve D kısımlarını doğaçlama olarak çalmışlardır. Her öğrenci yılda 3 kez doğaçlama çalmıştır. Böylece 3 yıl içinde toplam 558 doğaçlama melodisi elde edilmiştir. Her yılın başında öğrencilere orta seviye müziksel işitme ölçeği (IMMA) ve motor becerilerini ölçen test uygulanmıştır. Araştırma sonunda melodik doğaçlamaların bazı boyutlarında 7 ile 8 ve 7 ile 9 yaş arasında farklılıklar çıkmıştır. 8 ile 9 yaş arasında hiçbir boyutta fark bulunmamıştır.

Kiehn (2003), yaptığı araştırmada 2., 4. ve 6. sınıfların (n=89) müzik yaratıcılıklarını karşılaştırmıştır. Araştırmada veriler "Vaughan Müziksel Yaratıcılık Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Testi Şekilsel Form" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müziksel yaratıcılıkları 2. sınıfta 4. ve 6. sınıfa oranla düşük çıkmıştır. 4. ve 6. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Squeglia (1994), yaratıcı müzik etkinliklerinin öğrencilerin genel yaratıcılıkları, müziksel yaratıcılıkları, üst düzey düşünme becerileri ve kendini

değerlendirme (self concept) üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümlerde “Torrance Yaratıcı Düşünme Becerisi Şekilsel Form A ve B”, “Vaughan Müziksel Yaratıcılık Testi”, William’ın “Üst Düzey Düşünme Testi” ve “Kişisel Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı aktivitelerin öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini etkilediği ortaya konmuştur.

Auh (1995), 67 ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin müziksel yaratıcılıkları ile müzik deneyimleri, müziğe karşı özgüvenleri, müziksel becerileri, müziksel başarıları, akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada müziksel yaratıcılığı ölçmek için öğrencilerden alto ksilofon üzerinde bir kompozisyon yaratmaları ve bu kompozisyonun tekrar edilmesi istenmiş ve beş kriterden oluşan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Müziksel deneyim, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile, müziğe karşı özgüven Schmitt tarafından geliştirilen “Self Esteem of Musical Ability” ölçeği ile, müziksel beceriler Gordon (1980)’un geliştirdiği “Musical Aptitude Profile” ile, müziksel başarı Colwell’in geliştirdiği “Music Achievement Test” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda müziksel yaratıcılık ile okul dışındaki müziksel deneyimler, tonal beceri, müziksel başarı ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Guilbalt (2004), şarkı eğitiminde armonik eşliğin küçük çocukların tonal doğaçlama becerileri ve tonal başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Toplam 136 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan “Tonal Doğaçlama Ölçeği” ve “Tonal Başarı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda şarkı öğrenimini armonik eşlikle alan öğrencilerin almayanlara göre tonal doğaçlamada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Tonal başarı açısından iki grup arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Kratus (2001), öğrencilere kompozisyon oluşturmaları için verilen değişik ses gruplarının onların kompozisyonları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Kırksekiz 4.sınıf öğrencisine ksilofon üzerinde kompozisyon oluşturmaları için 4 çeşit ses grubu verilmiştir. Bunlar, 5 sesli pentatonik dizi, 10 sesli pentatonik dizi, 5 sesli minör dizi, 10 sesli minör diziden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda değişik tonalitede verilen ses gruplarının öğrencilerin kompozisyonları üzerinde anlamlı bir

etkisi olmadığı fakat ses grubunun fazla sayıdan oluşmasının öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir.

### **Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bilen (1995), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Gruplardan birinde işbirlikli öğrenme yöntemi, diğerinde nota ile öğrenme yöntemi, bir diğerinde ise kulaktan notalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin, nota ile öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemlerine göre güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin müziğe ilişkin olumlu tutumların ve müziğe ilişkin güdünün gelişmesi üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özmenteş (2005), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Dalcroze Eurhythmic Öğretiminin; temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada veriler, denel işlemlerden önce ve sonra uygulanan test, ölçek, gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, Dalcroze Eurhythmic Öğretiminin incelenen tüm bağımlı değişkenler üzerinde Geleneksel Müzik Öğretimine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu görülmüştür.

Kocabaş (2006), yaptığı araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin “Birleştirme 1” tekniği ile “Ezginin Ritminden Yola Çıkararak Öğretimi Yönteminin” müzik öğretiminde sınıf atmosferi, şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerindeki etkilerini cinsiyet etkeni ile birlikte incelemiştir. Toplam 140 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleşen araştırmada veri toplama aracı olarak “Müzik Alan Bilgileri Testi”, “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve “Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Birleştirme1” tekniğinin, öğrencilerin müzik alan bilgilerini, sınıf atmosferini ve şarkı söylemelerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre anlamlı derecede daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Cousins and Persellin (1998), ilkokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada Curwen'in el işaretlerinin öğrencilerin ses gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubuna Curwen'in el işaretleri kullanılarak şarkı söyleme ve nota okuma öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı eğitim el işaretleri olmadan verilmiştir. Her iki grupta da Kodály metodu uygulanmıştır. Öğrencilere öntest ve sontest olarak araştırmacı tarafından Rutkowski'nin ölçeğinin genişletilmesiyle oluşturulan 14 maddeden oluşan “Şarkı Söyleme Ses Gelişimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak her iki grup da şarkı söyleme ve ses temizliği açısından ilerleme göstermiştir.

Frederickson (1992), Kodály el işaretlerinin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin şarkı söyleme performansları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma 3 grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ses yükseklikleri deney grubu 1'de Kodály el işaretleri ile, deney grubu 2'de normal el işaretleri ile gösterilmiş, kontrol grubunda ise herhangi bir işaretle gösterilmemiştir. Öğrencilerin şarkı söyleme performansları “Ses Doğruluğu Ölçeği” ile daha önceden öğretilen bir şarkının söylenmesi ile toplanmıştır. İki bağımsız gözlemci her bir öğrenciye 1'den 5'e kadar puan vermiştir. İki gözlemcinin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki korelasyon yüksek çıkmıştır. Araştırma sonunda son test puanlarına bakıldığında yalnızca normal el işaretleri ile ders işlenen grup lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Muse (1994), ilkokul öğrencilerine şarkı söylemeyi öğretmede kullandığı iki yöntemi karşılaştırmıştır. Araştırmada bir gruba Orff Öğretisi ile, diğer gruba ise standart müzik kitabı kullanarak şarkı eğitimi uygulanmıştır. Öntest ve son test olarak çocuklara tek tek şarkı söylenmiş ve şarkıdaki doğru söylenen ses sayısına göre bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucu iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Beatty (1989), Kodály metodunun, anaokulu öğrencilerinin ritim ve melodi algılamaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ritim ve sesleri ayırt etmede anlamlı

fark bulunmamasına rağmen Kodály grubu, sesleri geleneksel gruba göre daha iyi ayırt etmiştir (Cousin and Persellin).

Mclean (1999), 5. ve 6.sınıf öğrencileri (n=241) üzerinde yaptığı araştırmada derslerde şarkı söyleme içeren yaklaşımın işitme becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Veriler, “Thematic Aural Perception” adlı test ve “Musical Thematic Preference” adlı ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, şarkı söyleme yaklaşımı ile ders gören grup lehine tematik işitme açısından anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Tematik tercihler açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Wege (2005), tonal müzik öğretiminin İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 63 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada veriler, Gordon’un “Primary Measures of Music Audiation-Tonal” adlı test ve Rutkowski’nin “Singing Voice Development” adlı gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Hornbach ve Taggart (2006), anaokulu öğrencilerinin şarkı söyleme başarıları ile tonal yetenek gelişimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 162 anaokulu öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Gordon’un “Primary Measures of Music Audition” testi ve araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilmiş olan şarkı söyleme başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda şarkı söyleme ve tonal yetenek arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Guerrini (2004), 4. ve 5. sınıf öğrencileri (n=174) üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin şarkı söyleme başarılarını, cinsiyet ve ses doğruluğu açısından incelenmiştir. Veriler, “Singing Voice Development Measure” ve “Intermediate Measures of Music Audition” adlı testler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda şarkı söylemede yüksek ve orta başarı gösteren öğrencilerin diğerlerine göre sesleri daha doğru ve temiz söyledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sesleri daha temiz söyledikleri gözlenmiştir.

Scandrett (2005), kavram haritalama tekniğinin işitsel beceriler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Toplam 64 üniversite 1. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan



araştırmada öntest ve sontest olarak öğrencilere 25 farklı akor dinletilmiş ve öğrencilerin bu akorların hangi türde olduklarını seçenekler içinden yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda kavram haritalama ile ders gören grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde denekler, deney deseni, denel işlemler, izlenen yol, veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri açıklanmıştır.

#### Denekler

Araştırmanın deneklerini düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan Vasıf Çınar İlköğretim Okulunun 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2006/2007 öğretim yılının ikinci yarıyılına devam eden 3/A, 3/B ve 3/C sınıfları araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmayı etkileyeceği düşünülen öğrencilerin aile eğitim durumları ve müzik yaşantıları ile ilgili olarak grupların birbirine denk olmalarına özen gösterilmiş, bunun için sınıf öğretmenlerine ve okul idaresine ve öğrencilere sorular yöneltilerek bilgi toplanmıştır. Elde edilen bilgiler sonucunda ailesinde müzisyen olan 1 öğrenci, mental düzeyi yeterli olmayan 2 öğrenci, okula düzenli devam etmeyen 2 öğrenci değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 5 öğrencinin araştırmadan çıkartılması ile grupların birbirine denkliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada hangi sınıfın hangi grupta olacağı rastlantısal olarak seçilmiştir. 3/A sınıfı Orff grubu (n=20), 3/C sınıfı Kodály grubu(n=21) ve 3/B sınıfı (n= 23) geleneksel grup olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına 3. sınıfların alınmasının nedeni daha önce müzik dersi görmemiş olmaları ve ön öğrenmelerin bozucu etkilerinin kontrol altına alınabilmesidir.

#### Deney Deseni

Bu araştırma bir deneme modelidir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2002:87).

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSDK) yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSDK ilişkili bir desendir. Çünkü, aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı ÖSDK bir karışık desen olarak ele alınmaktadır ( Howitt' den aktaran Büyüköztürk, 2001).

### Araştırma Modeli

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Orff Grubu (Deney Grubu 1)	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi	Orff - Schulwerk	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi
Kodály Grubu (Deney Grubu 2)	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi	Kodaly Yöntemi	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi
Geleneksel Grup (Kontrol Grubu)	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi	Geleneksel Müzik Öğretimi	Vokal Doğaçlama Gözlem Formu Şarkı Söyleme Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi

## Denel İşlemler

Üç grup üzerinde gerçekleşen araştırmada birinci grupta Orff-Schulwerk, ikinci grupta Kodály yöntemi, üçüncü grupta ise geleneksel müzik öğretimi uygulanmıştır.

Her üç grupta da aynı araştırmacı tarafından aynı hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda aynı konuların işlenmesine ve aynı şarkıların öğretilmesine özen gösterilmiştir.

Orff Yaklaşımı ile işlenen dersler, öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri boş bir alanda, sıralar olmadan gerçekleşmiştir. Bu dersler, müzik ve danslı oyunlar, şarkı öğrenimi, beden perküsyonu ve Orff çalgıları ile ritim ve ses çalışmaları içermektedir.

Sınıf ortamında gerçekleşen Kodály Yöntemi ile işlenen dersler, tekerlemeler ve ritim şeritleri kullanılarak ritim işaretleri ve vuruş yapma, sırayla yeni bir ses eklenen sistematik şarkılar ve Curwin'in el işaretlerinin kullanıldığı ses yüksekliklerini ve notaların adlarını içermektedir. İlk altı hafta öğrenilen şarkılar Beasley (2005)'nin "Prepare, Present and Practice The Details of a Kodály Based Program" adlı kitabından alınmış ve şarkılara araştırmacı tarafından Türkçe sözler yazılmıştır. Derslerde öğretmen eşlik aracı olarak yalnızca kendi sesini kullanmıştır.

Nota ile kulaktan müzik öğretim yöntemi ile işlenen derslerde öğrencilere konular, düz anlatım yöntemi ile aktarılmış, şarkılar, notaları ve sözleri tahtaya yazılarak, önce notalarıyla sonra sözleri ile okunmuş, öğretmen şarkılara flütle eşlik etmiştir. Nota çalışmaları, bazı öğrencilere flüt çaldırılarak gerçekleşmiştir.

Denel işlemler öncesinde her üç grubun dersleri araştırmacı tarafından ayrı ayrı planlanmıştır.

Denel işlemler, müzik eğitimi uygulamalarını haftalık olarak ve ayrıntılı bir biçimde içerecek şekilde aşağıda verilmiştir.

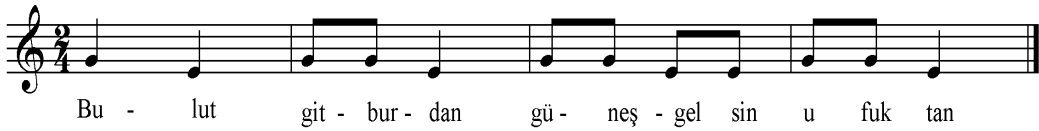
## 1. Hafta

Her üç gruba da 1. derste “Müziksel İtme Testi” uygulanmış, ikinci derste ise öğrenciler sınıfa 3’er kişilik gruplar halinde alınarak vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerileri daha sonra gözlemcilerle verilmek üzere ses kayıt cihazı ve video kamera yardımı ile kaydedilmiştir.

## 2. Hafta

Her üç grupta da tanışmanın, ısınmanın şarkı ve tekerleme öğreniminin hedeflendiği bu derste “Bulut” adlı şarkı ve “Portakalı Soydum” adlı tekerleme öğrenilmiştir.

### BULUT



### PORTAKALI SOYDUM

□ □ | |  
Por-ta-ka-lı- soy-dum

□ □ | |  
Ba-şu-cu-na- koy-dum

| | | |  
Ben- bir- ya- lan

| | | ♪  
Uy- dur- dum

□ □ | ♪  
Du-ma-du-ma-dum

| □ | ♪  
Kır-mı-zı-mum

### **Orff Grubu**

Öğrencilere boş alanda dağınık bir şekilde önce birbirlerine bakarak sonra bakmadan istedikleri tempoda yürüme hareketi söylenmiştir. Sonra herkes birbirinin yürüme temposuna dikkat ederek tek bir tempo yakalayarak yürüme hareketi, daha sonra komut vermeden herhangi bir kişinin durması ile herkesin durması, yine herhangi bir kişinin yürümesi ile yürümeye başlanması istenmiştir. Böylece öğrencilerin yürüme sırasında diğer arkadaşlarına dikkat etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci derste öğretmenle birlikte ayakta daire oluşturulmuş ve herkes sırayla adını beden perküsyonu ile söylemiştir. Altı kişilik gruplar oluşturulmuş, her grup, adlarını kullanarak beden perküsyonu ile bir kompozisyon oluşturmuştur. Daha sonra “Bulut” adlı şarkı ve “Portakalı Soydum” adlı tekerleme ritmik eşlikle kulaktan öğrenilmiştir.

### **Kodály Grubu**

Öğretmen dersin başında selamlaşma ezgisini söylemiş, öğrencilerin de aynı şekilde karşılık vermesi sağlanmıştır.

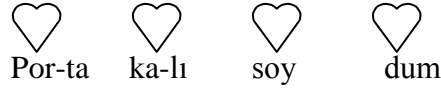
Öğretmen - Mer üç  
ha ba C

Öğrenciler - Mer si  
haba ze

Isınma için soğuk sıcak oyunu oynanmış, sınıftan bir çocuk çıkarılmış, öğretmen tarafından bir obje saklanmış, içeri giren çocuk objeye yaklaştığında “sıcak”, uzaklaştığında “soğuk” diyerek çocuğun objeyi bulması sağlanmıştır.

“Bulut” adlı şarkı kulaktan öğrenilmiştir. Daha sonra “Portakalı Soydum” adlı tekerlemenin sözleri önce tahtaya yazılmış, her vuruşa denk gelen sözün altına birer kalp işareti yapıştırılmıştır.

Örnek:



Kalpler gösterilerek alkışla vuruş yapılmış, ardından tekerleme söylenirken alkışla ya da sıraya vurarak vuruş yapılmıştır. Ders, vedalaşma ezgisi ile sona ermiştir.

Öğretmen - Hoş üç  
ça- kal C

Öğrenciler – Hoş si  
ça-kal ze

### Geleneksel Grup

Öğrencilere daha önce öğrendikleri şarkılar olup olmadığı, bildikleri şarkıların neler olduğu sorulmuş, şarkılar gönüllü öğrenciler tarafından tek tek sınıf önünde sınıfça söylenmiştir. İkinci ders “Bulut” adlı şarkı tahtaya yazılmış, öğrenciler de defterlerine geçirmişlerdir. Şarkı öğretmen tarafından bir kez flütle çalınmış, sonra sınıfça söylenmiştir. Daha sonra tekerleme yine sözleri tahtaya yazılarak cümle cümle öğrenilmiştir.

### 3. Hafta

Seslerin sürelerinin fark edilmesinin hedeflendiği bu derste “Hayvanlar” adlı şarkı ve “Mustafa” adlı tekerleme öğrenilmiştir.

#### HAYVANLAR



Mi ni cik ke di ler Miav miav miav süt is ter ler.  
Mi ni cik kö pek ler Hav hav hav et is ter ler.  
Mi ni cik kur bağa lar Vrak vrak vrak su is ter ler

## MUSTAFA MISTIK

|     |     |     |  
 Mu- ta- fa mıs- tık,

|     |     |     |  
 A- ra- ba- ya kıs-tık

|     |     |     |  
 Üç mum yak tık,

|     |     |     |  
 Sey- ri- ne bak tık.

### Orff Grubu

Derste 7 adımlı dans araç olarak kullanılmıştır. Bu dansın müziği her nakarat sonrasında bir sesin eklenmesinden oluşur. Dansın nakarat bölümünde herkes elele tutuşup daire oluşturup sağa ve sola doğru yürür, üç kez el çırpıp kendi etrafında döner. Sonra gelen sesin uzunluğuna göre önceden belirlenen hareketleri yapar. Uzayan ses biter bitmez yeni sesle birlikte yeni hareket yapılır. Öğretmen, hareketlerin aynı anda başlaması gerektiği ile ilgili uyarılarda bulunur, böylece öğrenci seslerin uzunluğuna dikkatini verir. 7 tane değişik uzunluktaki ses tamamlanınca dans sona erer.

İkinci ders sınıf gruplara ayrılmış, her grup “hayvanlar” adlı şarkıya uygun dans hareketleri yaratmış ve danslar sınıf önünde sunulmuştur. Dersin sonunda “Mustafa Mıstık” adlı tekerleme cümle cümle kulaktan öğrenilmiş, üç farklı ritmik eşlikle söylenmiştir.

### Kodály Grubu

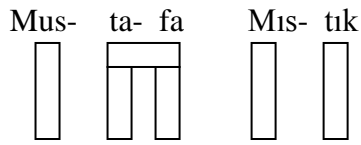
Selamlaşma ezgisi ile derse başlanmıştır. Geçen ders öğrenilen, her satırda dört vuruş olan tekerlemenin sözleri tahtaya yazılmış, öğrencilerden tek tek tahtaya gelip kağıttan kesilmiş kalpleri bir vuruşa karşılık gelen sözün altına yapıştırmaları istenmiştir. Tekereleme birim vuruş eşliğinde söylenmiştir. Yeni şarkı ve tekerleme kulaktan öğrenilmiş, vuruşla söyleme sırasında öğretmenin komutuyla şarkı içten



söylenmiş, yine aynı komutla dıştan kalan yerden devam edilmiş, böylece iç duyumun gelişmesi sağlanmıştır.

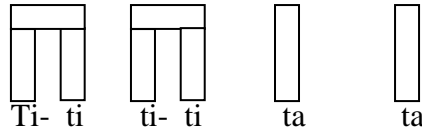
Kartondan kesilerek hazırlanmış şeritlerin uzun ve kısa seslerin altına nasıl yerleştirileceği gösterilmiş, uzun şeritler uzun söylenen hecelerin, kısa şeritler kısa söylenen hecelerin altına yerleştirilmiştir. Sonra şeritler öğretmen tarafından kaldırılmış, öğrencilerden aynısını yapmaya çalışmaları istenmiştir.

Örnek:



Kartondan kesilmiş ritm işaretleri tahtaya yapıştırılmış, uzun sesler “ta” kısa sesler “titi” olarak okutulmuştur.

Örnek:



Daha önce öğrenilen tekerlemeler tahtaya yazılmış, altlarına “ta” ve “titi” işaretleri yapıştırılmış ve birkaç kez okunmuştur. Vedalaşma ezgisi ile ders sona ermiştir.

### Geleneksel Grup

Öğrencilere uzun ve kısa sesler olduğu ve bunların nota değerleri ile ifade edildikleri anlatılmış, dörtlük ve sekizlik nota değerleri tahtaya yazılmış “ta” ile okunmuştur. Yeni tekerleme sözleri tahtaya yazılarak öğrenilmiş, bu tekerlemedeki uzun ve kısa seslerin hangi sözlere karşılık geldiği sınıfça tartışılmıştır. Önceki ders öğrenilen tekerleme ve yeni tekerleme cümle cümle öğretmen tarafından söylenmiş ve her cümlenin uzun ve kısa seslerinin hangi hecelere denk geldiği sorulmuş, öğrenciler de tek tek yanıtlamışlardır. Yeni şarkının sözleri tahtaya yazılmış,

öğretmenin birkaç kez flütle çalmasının ardından cümle cümle kulaktan öğrenilmiştir.

Her üç grupta da şarkı söylerken beraber başlama ve bitirme, birbirini dinleyerek söyleme üzerinde durulmuştur.

#### 4. Hafta

Hız farklılıklarının öğrenilmesinin hedeflendiği bu derste “Küçük Kukla” adlı şarkı öğrenilmiştir.

#### KÜÇÜK KUKLA

Kü çük kuk la gel se ne, yü zü nü gös ter se ne

Çık maz san hiç ko nuş ma yız, çı kar san hiç sus ma yız

#### Orff Grubu

Birlikte daire oluşturup yere oturulmuş, her çocuğa iki baget dağıtılmıştır. Çocuklar önce işaret ve başparmakları ile bageti tutup, diğer parmakları kelebek gibi açmışlar, sonra bu hareketin tersi olan işaret ve başparmaklarını iki boynuz gibi açmış diğer parmaklarla bageti tutmuşlardır. Bu iki tutuş şeklini neredeyse bageti düşürecek kadar gevşek tutarak hızlı bir şekilde yinelemişlerdir. Daha sonra hareketi baş parmak yukarı bakacak şekilde bagetleri tutup, istiridye gibi açıp kapatarak birbirine vurarak gerçekleştirmişlerdir. Bunu yaparken algılarının açık olması için bagetleri vururken sağa, sola, yukarıya, aşağıya bakmaları istenmiştir. Bir sonraki aşamada herkes sağ elindeki bageti komşusunun sol elindeki bagetine vurmuş, bir yandan da sol elindeki bageti daireler çizerek dolaştırmıştır.

Daha sonra top dolaştırma oyunu oynanmıştır (Abramson, 1997: 6,7). Topun elden ele bir tempoda dolaştırılması ile oynanan bu oyunda öğretmen oyunu hızlandırıp yavaşlatmıştır. Oyun, daha sonra müzik eşliğinde oynanmıştır. Bu çalışmada 4 zamanlı orta, hızlı, yavaş ve giderek hızlanan dört farklı müzik kullanılmıştır. Öğrenciler müziğin temposuna uyum sağlayarak topu elden ele dolaştırmışlardır. Dersin kalan zamanında “Küçük Kukla” adlı şarkı yine topun elden ele dolaştırılmasıyla kulaktan öğrenilmiştir.

### **Kodály Grubu**

Selamlaşma ezgisine bir ses daha eklenerek söylenmiş, öğrencilerde aynı seslerle karşılık vermişlerdir.

ha-ba  
Öğretmen - Mer üç  
C

ha-ba  
Öğrenciler - Mer si  
ze

Yeni şarkı kulaktan öğrenilmiş, önce birim vuruşlar sonra şarkının ritmi alkışla vurulmuştur.

Sınıfa biri yavaş, diğeri hızlı tempoda olmak üzere iki şarkı (ninni ve marş), cd çalardan dinletilmiş, dinlerken alkışla hafifçe eşlik etmeleri istenmiştir. Öğrencilere iki eser arasındaki farklar sorulmuş, hangisinin hızlı hangisinin yavaş olduğu sınıfça belirlenmiştir. Ninni ve marşın anlamları öğretmen tarafından açıklanmış, ne zaman ve nerelerde çalındığı ya da söylendiği sınıfça tartışılmıştır.

Yeni şarkı öğretmen tarafından değişik tempolarda söylenmiş, hızlı ve yavaş tempoda olanın hangisi olduğu sorulmuştur. Daha sonra şarkı, sınıfta boş bir alanda birim vuruşları adım atarak, ritmi de alkışla vurularak söylenmiştir. Şarkı,

öğretmenin komutuna göre hızlı, yavaş, orta, giderek hızlı, giderek yavaş söylenmiştir.

Dersin kalan zamanında ritim işaretleri çalışılmıştır. Öğretmen bilinen tekerlemelerden bazı cümleler söylemiş, öğrenciler de öğretmenin vurduğu birim vuruşa göre bu cümleleri ritim işaretleri ile yazmaya çalışmışlardır.

### Geleneksel Grup

Hızlı ve yavaş kavramlarının ne oldukları öğrencilere sorulmuş, yaşantılarından örnekler vermeleri istenmiştir. Herkes hızlı ve yavaş olan bir nesne ya da canlıya örnek bulup liste halinde defterine yazmıştır. Daha sonra yeni şarkı önce notaları ile, sonra sözleri ile söylenmiştir. Sırayla hızlı, yavaş, orta tempoda sınıfa söylettirilmiştir.

Blok fülüt çalgısı sınıfa tanıtılmış, tutuş tekniği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin flütü tutuşları öğretmen tarafından tek tek kontrol edilmiştir.

### 5. Hafta

Müzikte gürlük farklılıklarının hissedilmesinin hedeflendiği bu derste “Rüzgar” adlı şarkı öğrenilmiştir.

#### RÜZGAR

Rüz gar da hep sal la nır yap rak lar ve dal lar

Yor gun dü şer hep kuş lar

### **Orff Grubu**

Çocukların Orff çalgılarını tanıması amacıyla çalgılar yerde yuvarlak oluşturacak şekilde dizilmiştir. Her çocuğun bir çalgının başına geçip o çalgıyı istediği gibi çalması sağlanmıştır. Öğretmenin önceden belirlediği bir ses ya da işaretle herkes aynı anda çalgısını yerine bırakıp bir yandaki çalgının başına geçmiştir. Bu çalışma her çocuk her çalgıyı deneyene kadar devam etmiştir . Daha sonra öğretmen, önceki ders öğrenilen “Küçük kukla” adlı şarkıyı hatırlatıp sözlerine dikkati çekmiştir. Tahta kaşık, plastik bardak ve eski bir çorap kullanılarak hazırlanan kukla şef yardımı ile sınıf yönetilmiştir. Çocukların çalgı çalma şiddeti kuklanın boyuna göre ayarlanmıştır. Kuklanın başı yukarı doğru çıktıkça öğrenciler sesi artırarak çalgılarını serbest şekilde çalmış, kuklanın başı içeri girdiğinde çalgılarını çok hafif çalmışlardır. Öğretmenin uygulamasından sonra sırayla her çocuk kukla şefi eline alarak orkestra şefi olmuş ve arkadaşlarını yönetmiştir. Dersin kalan kısmında yeni şarkı beden perküsyonu ile öğrenilmiştir. Öğrenciler öğretmenin elindeki kukla şefe bakarak yeni şarkıyı farklı gürlüklerde söylemişlerdir.

### **Kodály Grubu**

Öğretmen müziğin bazen kuvvetli bazen de hafif olduğunu söylemiş ve alkışla örnelemiştir. Daha sonra sınıfa 4 kez kuvvetli, ardından 4 kez hafif vuruş yaptırmıştır. İlk ders, ısınma amaçlı oynanan “sıcak soğuk” oyunu bu kez değiştirilerek “kuvvetli- hafif” olarak oynanmıştır. Saklanan obje kuvvetli ve hafif olarak alkışlanarak çocuğa buldurulmuştur. Oyun, birkaç kez tekrarlanmıştır.

Yeni şarkı kulaktan öğrenilmiş, kuvvetli, hafif ve orta gürlükte söylenmiştir, Bu şarkının hangi hızda söylenmesinin daha uygun olduğu sınıfa sorulmuştur. Şarkı hep birlikte söylenirken öğretmen el çırtığında şarkıya hafif söyleyerek devam edilmiş, öğretmen tekrar el çırtığında şarkıya kuvvetli devam edilmiştir. Şarkı, daha sonra öğretmenin el işaretine göre “giderek kuvvetli” ve “giderek hafif” söylenmiştir.

## Geleneksel Grup

Tahtaya kuvvetli, hafif ve orta yazılmış ve bunların ne anlama geldiği sorulmuştur. Sınıfça kuvvetli ve hafif kavramları ile yaşamdan örnekler verilmiş, bu terimlerin müzikte de kullanıldığı söylenmiş ve terimlerin açıklamaları defterlere yazdırılmıştır.

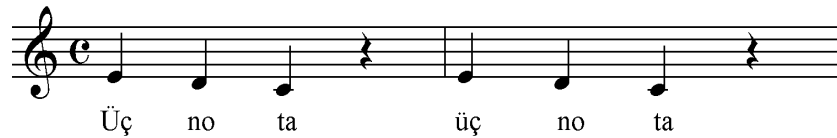
Yeni şarkı öğretmen tarafından bir kez blokflütle çalınmış, önce notaları ile kulaktan öğrenilmiş, sonra sözleri tahtaya yazılmıştır.

Blokflütü tutuş çalışması tekrarlanmış, hatalı tutuşlar öğretmen tarafından düzeltilmiştir. Daha sonra la ve sol seslerini çalmak için flüt üzerinde hangi deliklerin kapatılacağı anlatılmış, la ve sol sesleri üzerinde önce sadece parmaklarla, daha sonra üfleyerek alıştırmaya yaptırılmıştır.

## 6. Hafta

İncelik kalınlık farkının öğrenilmesinin hedeflendiği bu derste, “Üç Nota” adlı şarkı öğrenilmiştir.

### ÜÇ NOTA



## Orff Grubu

Her çocuğa bir ses çubuğu ve bir baget verilmiş, serbestçe sınıfta yürümleri istenmiştir. Öğretmen işaret verdiğinde karşı karşıya gelen iki çocuk ellerindeki ses çubuklarından ince ve kalın olanını bulmaya çalışmış, kalın sesi çalan çocuk yere

oturmuş, ince sesi çalan çocuk ayakta kalmıştır. Yerde oturanlar sınıfın diğer köşesine gidip beklemiş, oyun ayakta kalanla aynı şekilde devam etmiştir. En son ayakta kalan çocuk tahtanın önünde en başta yerini almıştır. Oyun her oynanışında en ince sese sahip çocuk oyundan çıkmış ve sonunda bütün çocuklar inceden kalına sıralanmışlardır. Öğretmen, major dizi sıralamasını oluşturan öğrencileri yöneterek ezgisel doğaçlamalar yaptırmıştır. Daha sonra gönüllü çocuklar sırayla şeflik görevini üstlenerek kendi ezgilerini yaratmışlardır.

Yeni şarkı kulaktan öğrenilmiştir. Üç çocuğa do, re ve mi seslerinden oluşan ses çubukları verilmiş, öğretmen kimi işaret ettiyse o çocuk elindeki ses çubuğunu çalmıştır. Daha sonra öğretmen şarkıyı ses sıralamasına göre çaldırarak, duyulan melodinin hangi şarkı olduğunu öğrenciler bulmuştur.

### **Kodály Grubu**

Selamlaşma ezgisinin karşılıklı söylenmesinden sonra öğretmen bazı öğrencileri isimlerini söyleyerek selamlamıştır. Onlar da tek tek karşılık vermişlerdir.

Tahtaya biri aşağıda biri yukarıda olacak şekilde dört tane yuvarlak çizilmiş, sol ve mi seslerinden oluşan melodik kalıp “na” ile okunmuştur.

O O      O O  
O O      O O

Öğrenciler de ince, kalın diyerek tekrarlamışlardır.

İN-ce      İN-ce  
Ka-lın      ka-lın

İlk ders öğrenilen “Bulut” adlı şarkının sözleri düz bir çizgi oluşturacak şekilde hece hece tahtaya yapıştırılmış, tek bir ses (mi) üzerinden söylenmiştir. Çocuklara şarkının ezgisinin böyle olup olmadığını sorulmuş, ardından şarkının doğru şekliyle söylenmesi sağlanmıştır. Çocuklar her hecede “ince”, “kalın” diye bağırarak, öğretmende sözleri aşağıdaki gibi düzenlemiştir.

Bu-            git- bur            Gü- neş            U- fuk  
 lut-            dan-            gel- sin            tan.

Şarkının heceleri tekrar yan yana gelecek şekilde dizilmiş ve bu defa öğrencilerin düzenlemesine fırsat verilmiştir.

İnce sesin “sol”, kalın sesin “mi” olduğu söylenmiş ve şarkı birlikte notaları ile söylenmiştir. Daha sonra sol ve mi sesleri el işaretleri ile gösterilmiş, öğrencilerin taklit etmesi sağlanmıştır. Öğrenilen el işaretleri ile şarkı, nota adları ile söylenmiş, daha sonra “Küçük Kukla” şarkısındaki la sesinin el işareti ile nasıl gösterildiği öğrenilmiştir. Vedalaşma ezgisi ile ders sona ermiştir.

### **Geleneksel Grup**

Şimdiye kadar öğrenilen şarkılar tekrarlanmış, bu şarkılar içerisinde en ince sesler ve en kalın sesler sınıfça bulunmuştur. Yeni şarkı kulaktan notalı olarak öğrenilmiştir.

İnce ve kalın seslerin dizek üzerinde nasıl yazıldığı tahtada gösterilmiş, Yukarıya çıktıkça seslerin incelendiği aşağıya indikçe seslerin kalınlaştığı anlatılmıştır. Sırayla notaların altlarına adları yazılmış, öğrencilerden defterlerine geçirmeleri istenmiştir. Daha sonra sesler arasında incelik kalınlık ilişkisi ile ilgili sorular sorulmuştur. Örneğin “Sol sesi mi sesinden ince midir kalın mıdır?” gibi. Daha sonra tahta silinmiş, dizek üzerine bazı notalar yazılmış, öğrencilerden notaların adlarını bulmaya çalışmaları istenmiştir.

Her üç grupta da bağırmadan şarkı söylenmesi gerektiği anlatılmış ve şarkı söylerken sözcüklerin anlaşılır olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

## **7. Hafta**

Ses sürelerinin öğrenilmesinin hedeflendiği bu derste “Bay Mikrop” adlı şarkı öğrenilmiştir.



## BAY MİKROP

Söz ve Müzik: Hilmi SEYREK



### Orff Grubu

Ses sürelerini ifade etmek üzere kağıttan yapılmış çeşitli boyutlarda çok sayıda ayak şekilleri hazırlanmıştır. En büyük ayaklar dörtlük notayı, orta boy ayaklar sekizlik notayı, küçük ayaklar ise onaltılık notayı simgelemektedir. Öğretmen, ayakları değişik heceler kullanarak büyükten küçüğe sırayla “taa”, “tu” ve “ti” olarak adlandırmış ve sınıfa tanıtmıştır. Daha sonra çocuklardan gözlerini kapamaları istenmiş ve ayaklar karışık bir şekilde yere dizilmiştir. Gözler açıldıktan sonra ortaya çıkan ritmik motif okunmuş ve bu motife ayak hareketleri uydurularak yürünmüştür, sonra çocukların tekrar gözleri kapatılmış ve yerdeki sıra değiştirilmiştir. Bu kez çocuklardan yerde oluşan ritmik motifi okumaya çalışmalarını istenmiştir. Sonra üçer kişilik gruplar oluşturulmuş, her gruba değişik sayıda ve çeşitte kağıttan ayaklar dağıtılmış, kendi ritmik motiflerini istedikleri gibi yaratmaları ve bu motife uygun ayak hareketleri bulmaları istenmiştir. Öğretmen çeşitli örnekler vererek öğrencileri cesaretlendirmiştir.

İkinci derste “Bay Mikrop” adlı şarkının ilk bölümünün ritmi önce sadece taa, tu ve ti heceleri ile çalışılmış, sonra sözleri ile söylenmiştir. Çocuklardan sözlere uygun ayak hareketleri bulmaları daha sonra bu ayak hareketlerine göre ayakları sırayla yere dizmeleri istenmiştir. Örneğin “bay mikrop” derken hangi ayakları koymalıyız gibi sorular sorularak çocukların seslerin sürelerine dikkatlerini vermeleri sağlanmıştır. Dersin sonunda şarkının tamamı öğrenilmiş ve beden perküsyonu ile söylenmiştir.

### **Kodály Grubu**

Her öğrenciye o güne kadar öğrenilen şarkı ve tekerlemelerin sözlerinin satırlar arasında boşluk bırakılarak yazıldığı çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Önce şarkı ve tekerlemeler sınıfça söylenip hatırlanmış, sonra öğrencilerden sözlerin altlarına “ta” ve “titi” ritim işaretlerini yazmaları istenmiştir. Sınıfça tahtaya yazılarak kontrol edilmiştir.

Sınıf iki gruba ayrılmış, ritim kartlarını kullanarak çeşitli alıştırmalar yaptırılmıştır. Daha sonra her öğrenci alkışla bir ritmik motif vurmuş ve motifi bir yandan “ta” ve “ti” heceleriyle seslendirmiştir. Çalınan ritim başka bir öğrenci tarafından kartların doğru bir şekilde sıraya dizilmesiyle tahtada gösterilmiştir. Yeni şarkı kulaktan öğrenilmiş, vedalaşma ezgisi ile ders sona ermiştir.

### **Geleneksel Grup**

“Portakalı Soydum” adlı tekerleme öğretmen tarafından hecelere ayrılarak tahtaya yazılmış, ardından uzun ve kısa heceler sınıfça tartışılmıştır. Öğrenciler tek tek tahtaya gelerek uzun hecelerin altına uzun bir çizgi, kısa hecelerin altına nokta koymuşlardır.

La sol ve fa sesleri kullanılarak tahtaya basit bir ezgi yazılmış, sınıfça ezginin solfeji yapılmıştır, daha sonra bu üç ses flütle çalışılmıştır. İyi çalan öğrenciler tahtaya çağırılmış, flüt eşliğinde diğer öğrenciler de sıralarında ezginin solfejini yapmışlardır.

Yeni şarkının önce sözleri tahtaya yazılmış, daha sonra kulaktan öğrenilmiştir.

### 8. Hafta

Bu hafta üç grupta da farklı uygulamalarla önceki bilgilerin pekiştirilmesi hedeflenmiştir.

#### Orff Grubu

Bu derste kuvvetli-hafif, hızlı-yavaş kavramlarının öğrenilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden çalınan bendirin temposuna uygun sınıfta serbestçe yürümleri istenmiştir. Bir yandan bendir farklı şekillerde çalınırken bir yandan da “yürüyün”, “koşar adımlarla yürüyün”, “zıplayın”, “ayaklarınızı vurarak yürüyün”, “ayaklarınızı sürüyerek yürüyün”, “parmak ucunda yürüyün”, “parmak ucunda koşar adımlarla yürüyün” gibi komutlar verilmiştir. Bu hareketlerin hangilerinin kuvvetli, hafif, hızlı ve yavaş oldukları sınıfça tartışılmış, daha sonra hiç komut verilmeden bendir çeşitli şekillerde çalınarak, öğrencilerden sesin gürlüğüne ve hızına göre hareket etmeleri sağlanmıştır.

“Fil ve Arı” adlı şarkının müziği cd’den dinletilmiş, şarkının sözlerine dikkat çekilmiş ve öyküdeki kahramanların özelliklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Öğretmen tarafından bir yandan bendir çalınırken bir yandan şu sorular sorulmuştur: “Eğer 500 kilo ağırlığında mutlu bir fil olsaydınız adımlarınız nasıl olurdu? Kuvvetli mi hafif mi? Hızlı mı yavaş mı? ( Bendirle kuvvetli ve hızlı vuruşlar yapılmıştır). “Peki üzgün bir fil olsaydınız nasıl yürürdünüz? (Bendirle kuvvetli ve yavaş vuruşlar yapılmıştır) “Bir arı kadar hafif olsaydınız nasıl uçardınız? ( Bendirle hafif vuruşlar yapılmıştır). Çocuklar, fil ve arının fiziksel özelliklerine ve ruh hallerine göre hareket etmeye yönlendirilmişlerdir (Koçak ve Erol, 2006:19).

“Fil ve Arı” şarkısının ikinci kısmı kulaktan öğrenilmiş, şarkı cd çalardan dinletilerek hareket ve mimiklerle birlikte ikinci kısma eşlik edilmiştir. Daha sonra öğretmenin önceden kartondan hazırladığı her yüzünde farklı bir sözcük yazılı olan ses küpü öğrencilere tanıtılmıştır. Örneğin küpün “hafif ve yavaş” yüzü bir öğrenciye

geldiğinde hafif ve yavaş şekilde ortada yürümesi beklenmiştir. Küpün “joker” yüzü geldiğinde yürüme istenildiği gibi gerçekleştirilmiş, ardından açıklaması yapılmıştır.

### **Kodály Grubu**

“Bay Mikrop” adlı şarkının ritmi el çırpılarak tekrar edilmiş, ilk iki kelimesi (bay mikrop) öğretmen tarafından tahtaya yazılmış ve altına ritim işaretleri eklenmiştir. Sınıfça ritm heceleri ile okunmuştur. Şarkının ilk bölümü onaltılık notalar dışında ta ve titi ile okunmuş, sonra ritm işaretleri silinmiş, bu defa öğrencilerin yapmasına fırsat verilmiştir. Daha sonra öğretmen şarkının onaltılık notalardan oluşan “beni hasta” kısmının ritim işaretiyle nasıl gösterildiğini ve “tikatika” şeklinde okunduğunu söylemiştir. Şarkının ilk bölümü ta, ti ve tikatika heceleri ile, ikinci bölümü ise sözleri ile serbest hareket ederek söylenmiştir.

Şimdiye kadar öğrenilen şarkıların seslerini simgeleyen el işaretleri sırayla tahtaya yapıştırılmış, her yeni eklenen işareten sonra o sesleri kapsayan şarkı okunmuştur. Sıralama şöyledir:

Sol- mi : “Bulut”, “Hayvanlar”

La- sol- mi : “Küçük Kukla”

La-sol mi- re: “Rüzgar”

Mi-re-do: “Üç Nota”

Öğrenciler şarkıları söylerken bir yandan el işaretlerini de yapmaya çalışmışlardır.

Kalan zamanda deve-cüce oyunu oynanmış, öğretmen tarafından sırayla “na” ile karışık sesler söylenmiş, kalın ses duyulduğunda oturulmuş, ince ses duyulduğunda ayağa kalkılmıştır. Hata yapanlar sınıfın başka bir köşesinde beklerken hata yapmayanlarla oyuna devam edilmiş, son kalan kişi alkışlanmıştır. Ders bitiminde vedalaşma ezgisi söylenmiştir.

## Geleneksel Grup

Şimdiye kadar öğrenilen şarkılar tekrarlanmış, bu şarkılardaki ince, kalın, uzun ve kısa sesler öğrencilere buldurulmuştur. Şarkılardan bazıları hızlı, yavaş ve orta tempoda sınıfça söylenmiştir.

Blokflütle la sol ve fa sesleri ile çeşitli alıştırımlar yapılmıştır.

## 9. Hafta

Ritimsel becerinin ve şarkı söyleme becerisinin gelişiminin hedeflendiği bu derste “Dere Geliyor Dere” adlı türkü öğrenilmiştir.

### DERE GELİYOR DERE

Türkü  
Yöresi: Lüleburgaz



1. De re ge li yor de re ya le lel ya - a le lel  
2. Al be ni gö tür de re ya le lel ya - a le lel  
3. A ma nın a man a man za ma nın za man za man

3  
Ku mu nu se re se re ya le lel lim  
Ya rin ol du ğu ye re ya le lel lim  
Bi zim dü ğün ne za man ya le lel lim

## Orff Grubu

Dersin başında ses ve nefes çalışmaları yapılmıştır. Önce rahatlamak için boyun ve omuz hareketleri, kasları gerdirme ve gevşetme çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra burundan çiçeği koklar gibi nefes alma, ve mumu söndürür gibi nefes verme, köpek solumasını taklit etme çalışmaları yapılmıştır. “Dere Geliyor Dere” adlı türkü önce kulaktan öğrenilmiş, daha sonra beden perküsyonu ile çalışılmıştır.

Orff algıları daire şeklinde yere dizilmiştir. Her çalgının başına bir ocuk geçmiş, her ocuk kendi ritmik motifini yaratmış ve yanındaki ocuk da onu kendi çalgısı ile taklit etmeye çalışmıştır.

### **Kodály Grubu**

Dersin başında ses ve nefes çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen sınıfı nota isimleri ve el işaretleri ile selamlamış, öğrenciler de aynı Şekilde karşılık vermişlerdir. El işaretleri kullanılarak do, re, mi ve sol sesleri ile değişik melodik kalıplar söylenilmiştir. Önceki ders öğrenilen Şarkılardan bazı melodik motifler önce “na” ile ardından nota ve işaretlerle söylenilmiştir. Melodilerin hangi Şarkıya ait olduğu öğrencilere buldurulmuştur. “Bay Mikrop” adlı Şarkı baştan sona söylenmiş, Şarkı söylenirken doğru yerde ve doğru nefes alma, sözcükleri iyi duyurma üzerinde durulmuştur.

“Dere Geliyor Dere” adlı türkü kulaktan öğrenilmiş, 4 zamanlı 9/8lik ölçü sisteminde 4 ana vuruş adımlanarak, sekizliklerden oluşan 9 vuruş da el çırparak vurulmuştur. Bir sonraki ders notaları ile öğrenilecek “Küçük Kurbağa” adlı Şarkı kulaktan öğrenilmiştir.

### **Geleneksel Grup**

Dersin başında ses ve nefes çalışmaları yapılmış, güzel Şarkı söylemek için Şarkı söylerken nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağı konusunda sınıfça tartışılmıştır. Tartışma sonunda birbirini dinleyerek, bağırmadan, sözcükleri iyi duyurarak gibi ölçütler tahtaya yazılmıştır. “Dere Geliyor Dere” adlı türkü öğretmen tarafından sesi ve çalgısıyla (blokflüt) örneklenmiş, daha sonra cümle cümle söylenerek kulaktan öğretilmiştir. Sınıf üç gruba ayrılmış, her grup sırayla türküyü söylemiştir. Bir grup türküyü söylerken diğer gruplar da dinleyerek puan vermişlerdir. Dersin sonunda verilen puanlar ve grupların performansları üzerinde tartışılmış, hatalar belirlenmiş ve hatasız olana dek türkü birkaç defa söylenmiştir.

Önceden öğrenilmiş olan la, sol ve fa notalarına mi notası eklenmiş, önce solfejle sonra flütle çeşitli alıştırmalar yapılmıştır.

## 10. hafta

Müzikte soru - yanıt kavramlarının öğrenilmesinin hedeflendiği bu derste “Küçük Kurbağa” adlı şarkı öğrenilmiştir.

### KÜÇÜK KURBAĞA

Uyarlama

Küçük kurbağa küçük kurbağa kuyruğum nerede

Kuyruğum yok kuyruğum yok yüze rimde nerede

### Orff Grubu

Öğretmen tarafından bongo ile 4 vuruşluk değişik ritim cümleleri soru-yanıt şeklinde iki farklı kişiymiş gibi dramatize edilerek örneklenmiştir. Daire oluşturulmuş, her öğrenciye bir çalgı verilmiş, sırayla her öğrenci ritmik bir motif çalmış, yanındaki farklı bir ritmik motifle cevap vermiştir. Oyun, duraklamadan bir soru bir yanıt şeklinde daire tamamlanana kadar devam etmiştir. Daha sonra öğrencilerden ritim cümlesine söz yazmaları istenmiştir. Örneğin soru soranların “bu gün hava nasıl?”, “en sevdiğin yemek ne?”, “İki kere dört kaç eder?” gibi soruları 4 vuruş içerisinde söylemeleri sağlanmıştır. Yanıt verenler ise sorulan soruyla bağlantılı 4 vuruşluk sözlü bir ritim cümlesi ile doğaçlama cevap vermişlerdir.

“Küçük Kurbağa” adlı şarkı kulaktan öğrenilmiş, şarkının sözlerinden yola çıkılarak kurbağanın verdiği yanıtta bitiş sesi üzerinde durulmuş, şarkı Orff çalgıları da eklenerek ritmik eşliklerle söylenmiştir.

### Kodály Grubu

Öğretmen selamlaşma ezgisini yarım kararda bırakmış, çocuklar da tonik sesiyle bitirerek cevap vermişlerdir.

Öğretmen: Mer ha ba ço cuk lar

(s l s m d r)

Öğrenciler: Mer ha ba si – i ze

(s l s m r d)

“Küçük Kurbağa” adlı şarkı öğretmenin yardımıyla el işaretleri ve notaların adları ile söylenmiştir. Öğretmen, şarkının notalarını söylerken “fa” notası geldiğinde susarak bu sese dikkati çekmiştir. Notanın el işareti ile nasıl yapıldığı gösterilmiştir. Daha sonra şarkının bitiş sesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen şarkıyı bitiş sesinden farklı seslerle (dominant yarım kararlar) bitirmiş ve öğrencilere şarkının bitip bitmediğini sormuştur. Sınıfta bir kişi kurbağa, bir kişi de kurbağaya soru soran kişi olarak seçilmiş, öğretmen tarafından verilen birkaç örnek yardımı ile her çocuk şarkıyı kendi yarattığı sözlerle söylemiştir.

Öğrencilere “na” hecesi ile bazı ezgiler söylenmiş, hangilerinde bitiş etkisi olduğu sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerden bir soru veya yanıt ezgisi yaratmaları istenmiştir. Bir sonraki hafta öğrenilecek “Merdiven” adlı şarkı kulaktan öğrenilmiş, vedalaşma ezgisinin karşılıklı söylenmesi ile ders sona ermiştir.

### **Geleneksel Grup**

“Küçük Kurbağa” adlı şarkı kulaktan sözleri ile öğrenilmiştir. Önceden öğrenilmiş olan la, sol, fa ve mi notalarına re eklenmiştir. Bu beş ses kullanılarak önce solfej sonra flütle alıştırmalar yapılmıştır. Daha sonra küçük kurbağanın notaları tahtaya yazılmış ve solfeji yapılmıştır. Do sesine gelince susulmuş, merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Bu ses olmadan şarkının bitiş etkisi vermediği anlatılmıştır. Şarkı öğretmen tarafından birkez daha yinelenerek soru - yanıt kısımları açıklanmıştır. Sınıf iki gruba ayrılmış, bir grup soru diğer grup ise cevap bölümünü söylemiştir.



## 11. Hafta

Müzikte inici ve çıkıcı ezgi kavramlarının öğrenilmesinin hedeflendiği bu derste “Merdiven” adlı şarkı öğrenilmiştir.

### MERDİVEN

Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay



1. Yu ka rı ya çı ka lım a şa ğı ya i ne lim  
 2. Yu ka rı sı la ol sun a şa ğı sı re ol sun  
 3. Re mi fa sol la la la la sol fa mi re re re



A zı cık din le nip bir da ha de ni ye lim  
 Şim di de ses le rin hep si ne bir ad ol sun  
 La la sol mi fa sol la sol fa mi re re re

### Orff Grubu

“Kahvaltı Hazırlıyoruz” adlı öykü anlatılırken ksilofonla inici ve çıkıcı ezgiler çalınmıştır (Morgül, 2006: 157). Çocukların teker teker glockenspiel’in başına geçip öyküye devam ederken çalgı üzerinde inici çıkıcı ezgiler çalması sağlanmıştır.

“Merdiven” adlı şarkının kulaktan öğrenilmesinin ardından sınıf ikiye bölünmüş, yarısına çalgılar dağıtılmıştır. Benzer çalgılar bir araya gelip grup oluşturmuş, her grup bir ostinato ritim bulmuştur. Diğer grup da şarkıya dans hareketleri bulmuş, şarkı, dans ve çalgı eşliğinde söylenmiştir.

### Kodály Grubu

Öğretmen sınıfı el işaretleri ve nota isimleri ile selamlamıştır. Tahtaya bir merdiven resmi yapılmış ve basamaklara sırayla nota isimleri yazılmıştır. Hangi şarkı

olduğu söylenmeden öğrencilere el işaretleri ile “Merdiven” adlı şarkının notaları söylenmiştir. Öğrenciler şarkının ezgisini hatırlayınca şarkı, sözleri ile söylenmiştir.

Öğretmen “na” ile ezgiler söylemiş, öğrenciler notalarını bulmaya çalışmışlardır. Daha sonra bu ezgilerin inici mi yoksa çıkıcı mı olduğu tartışılmıştır.

### **Geleneksel Grup**

“Merdiven” adlı şarkı notaları tahtaya yazılarak önce notaları ile sonra sözleri ile öğrenilmiştir. Müzikte inicilik ve çıkıcılık kavramlarından bahsedilmiş, şarkıdaki inici ve çıkıcı olan yerler sınıfça tartışılmıştır. Şarkı öğretmen tarafından birkaç kez flütle çalınmış, öğrencilerin tek tek denemeleri istenmiştir. Çalabilen öğrencilere tahtada çalmaları için fırsat verilmiştir.

## **12. hafta**

Bu hafta yaratıcı etkinliklere yer verilmiştir.

### **Orff Grubu**

Ünlü ressam Kandinsky’ den iki resim tahtaya asılmış (Ek 2) ve sınıf dört gruba ayrılmıştır. Her gruba bir resim seçtirilmiş, herkes içinden resmin istediği kısmını seçmiş ve o resmi çağrıştıran bir sözcüğü yanındakilere göstermeden kağıda yazmıştır. Kağıda yazılan kelimeler bir şiir ya da tekerlemeye dönüştürülmüş, daha sonra sözler öğrencilerin yarattığı ezgiler ile söylenmiştir. Her grup sırayla şiirden oluşturduğu şarkıyı sınıfta sunmuştur.

### **Kodály Grubu**

Öğrencilerin seslerle küçük ezgisel cümleler yaratmaları sağlanmıştır. Bunun için sınıfa küçük, yumuşak bir top getirilmiştir. Her çocuk “na” ile doğaçlama bir ezgi mırıldanmış ve topu istediği bir arkadaşına atmıştır. Top atılan çocuk da kendi ezgisini yaratmış ve topu başka bir arkadaşına atmıştır. Oyun, her çocuk doğaçlama ezgisini söyleyene kadar devam etmiştir. Daha sonra notaların adları kullanılarak doğaçlama ezgiler yaratılmıştır.

### **Geleneksel Grup**

Önceki haftalarda öğrenilenler tekrar edilmiş, gönüllü öğrenciler sınıf önünde şarkı söylemişlerdir.

### **13. ve 14. hafta**

Deney ve kontrol gruplarına her bir bağımlı değişkenle ilgili olarak son testler uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, Vokal Doğaçlama Gözlem Formu, Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu ve Müziksel İşitme Testi ile toplanacaktır.

### **Vokal Doğaçlama Gözlem Formu**

Vokal doğaçlama becerisi, çocuğun sesi ile verilen malzemeyi anlık olarak, içinden geldiği gibi, çeşitlendirerek bir melodi yaratması olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada geliştirilen Vokal Doğaçlama Gözlem Ölçeğinin ilk dört maddesi, yaratıcılığın dört düzeyinden “esneklik” ve “özgünlük” olan iki alt boyutları temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin diğer maddeleri olan “tonal merkez” ve “metrik vuruşların korunumu” ise çocukların rastgele sesler çıkarmalarını engellemek ve değerlendirmede kolaylık sağlanması için konmuştur.

Ölçek hazırlanmadan önce konu ile ilgili araştırmalar göz önüne alınarak 3 soru tipi belirlenmiştir. Bu soru tipleri:

1. Bilinen bir şarkının sonunu değiştirme (1 soru).
2. Yarım kalan bir melodiyi tamamlama (2 soru).
3. ABACAD formunda A bölmesinin öğretilerek B, C ve D bölmelerini doğaçlama söyleme (3 soru).

Bu 3 soru tipinden toplam 6 soru hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorular, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yaşları, gelişim özellikleri ve ses sınırları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Soruların çocuklara uygunluğu konusunda 4 ayrı uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçeğin öndenemesi, Vasıf Çınar İlköğretim Okulu ve Takev Alman Kültür ve Eğitim Vakfı İlköğretim Okullarının 3. sınıfında okuyan toplam 14 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklar, sessiz bir sınıfa teker teker alınmış, sesleri kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ölçeğin ilk uygulandığı okuldaki 9 öğrencinin 1. ve 3. tip sorularda verimli yanıtlar veremediği ve bu sorularda zorlandığı saptanmıştır. Soruların uygulanmasına diğer çocuklarla 2. tip soru (yarım kalan melodinin tamamlanması) ile devam edilmiştir.

Gözlem formundaki maddeler, Vaughan'ın "Müziksel Yarıcılık Ölçeği", Kratus'un "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" ve Guilbalt'ın "Doğaçlama Değerlendirme Ölçeği" göz önünde bulundurularak ölçülmek istenen davranışlarla ilgili olarak oluşturulmuştur. Başlangıçta hazırlanan maddeler uzmanlara gösterilmiş üzerinde tartışılmış, birbirleri ile çelişenler değiştirilmiş ve gözlem formu 6 maddelik son halini almıştır (EK 3).

Maddelerin puanlanmasından önce 14 çocuğun 3 soruya verdiği toplam 42 yanıtın kayıtları araştırmacı tarafından tek tek notaya alınmış ve gözlemcilere verilmiştir. Ayrıca gözlemcilerin formu rahat puanlayabilmeleri için bir puanlama yönergesi hazırlanmıştır (EK 4).

İki bağımsız gözlemci yanıtların kayıtlarını dinleyerek ve notalarına bakarak, 6 maddelik ölçeği 0-4 arası puan vererek değerlendirmiştir. Bu 6 maddeden 3 tanesi değerlendiriciye göre değişmeyen nesnel maddelerdir. Örneğin 3. madde olan melodik çeşitlilikte 3 ses kullanan çocuk 0 puan, 4 ses kullanan çocuk 1 puan, 5 ses kullanan çocuk 2 puan, 6 ses kullanan çocuk 3 puan ve 7 ses kullanan çocuk 4 puan almıştır. Maddedeki diğer 3 soru gözlemcilere göre değişebilen puanlara sahiptir. Bu nedenle yapılan güvenilirlik çalışmasında bu 3 maddenin puanları arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. İki bağımsız gözlemci arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları 1. soru için  $r = 0,82$ , 2. soru için  $r = 0,60$  ve 3. soru için  $r = 0,59$  olarak

hesaplanmıştır. Son olarak üç soru arasından en yüksek korelasyona sahip soru olan 1. sorunun, Vokal Doğaçlama Gözlem Ölçeğinde yer almasına karar verilmiştir.

### **Müziksel İşitme Testi**

Araştırmada kullanılacak müziksel işitme testi müziğin elamanlarından olan ses yüksekliği, melodi, ritim ve tınının işitilmesini kapsamaktadır. Ses yüksekliğinin işitilmesi; seslerin tizlik peslik farkını ayırt etme, melodinin işitilmesi; çıkıcı ve inici melodiyi ayırt etme, bilinen bir şarkının melodisini tanıma, ritmin işitilmesi; seslerin uzunluk kısalık farkını ayırt etme, bilinen bir şarkının ritmini tanıma, tınının işitilmesi; değişik ses tınlarını birbirinden ayırt etme gibi beceriler ölçülmektedir

Müziksel İşitme Testinin oluşturulma aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programındaki hedef ve davranışlar ile ilgili literatür incelenmiş ve testin 4 alt boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Daha sonra her bir alt boyutla ilgili hedef ve davranışları içeren bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek 5 ). Her hedef davranış için kolay ve zor olarak en az iki en çok üç madde hazırlanmış ve 50 soruluk test, uzmanların (n=6) görüşleri de dikkate alınarak denemeye hazır biçime getirilmiştir.

Daha sonra sorular, öğrencilere kolayca dinletebilmek için stüdyo ortamında Q base programı kullanılarak cd'ye aktarılmıştır.

Önceden müzik dersi görmüş 196 ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencisine 50 maddelik müziksel işitme testinin çoktan seçmeli olan 38 maddesi, sınıfta toplu halde cd'den dinletilerek uygulanmıştır. Her bir soru dinletilmeden önce araştırmacı tarafından örneklenerak açıklamalar yapılmıştır. Testin 12 maddesini ise araştırmacı, öğrencileri teker teker boş bir sınıfa alarak soruları onlara doğrudan yönelterek uygulamıştır.

Çoktan seçmeli sorularda a, b ve c şıklarına sırasıyla 1, 2 ve 3 puanları verilmiştir. Boş bırakılan sorulara ise 0 puan verilmiştir. Diğer sorularda ise öğrenci tarafından hatasız yinelenen yanıtlara 1, hatalı yinelenen yanıtlara 0 puan verilmiştir.

Veriler, Finesse İstatistik Programında çözümlenmiş ve elde edilen her bir soruya ait madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık gücü indeksine göre 18 madde testten çıkartılmış, bazı maddelerde ise düzeltme ve seçenek değiştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan ikinci analiz sonucunda  $r = 0,78$  güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Böylece öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere “Müziksel İşitme Testi” 32 maddelik son halini almıştır (Ek 6).

### **Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu**

Araştırmada kullanılan Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu, Bilen (1995)'in geliştirdiği “Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu” ‘nu, Uçal (2003)'in tekrar düzenleyerek araştırmada kullandığı hali temel alınarak oluşturulmuştur. Bilen (2005)'in araştırmasında araştırmacıya eğitim düzeyi denk ikinci bir gözlemci ile birlikte öndenemesi yapılmış olan gözlem formunun korelasyon katsayısı  $r = 0,96$ ’ dır. Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu Ek-7’ de yer almaktadır.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma verilerinin analizinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanacaktır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Araştırmada deneklerin deney öncesi puanlarının gruplararası bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır.

Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi İki ya da daha çok ilişkili ölçümlere ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002 : 63).

4. Araştırmada kullanılan Tekrarlı Ölçümler İçin ift Yönlü Varyans özümlemesi, iki faktörlü karışık desenlerde kullanılan çok faktörlü bir çözümlemedir. Bu tür bir desen iki faktörü içermektedir. Birincisi farklı deneysel işlem koşullarını (örneğin deney-kontrol gruplarını veya deney1, deney2, deney3 vb.) göstermektedir. İkincisi, zamana bağlı değişimi betimlemek amacı ile yapılan tekrarlı ölçümleri (örneğin öntest - sontest veya 1. ölçüm, 2. ölçüm, 3. ölçüm vb.) tanımlamaktadır ( Büyüköztürk, 2002: 77).
5. Araştırmalarda gruplar arası fark bulunduğunda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması için çoklu karşılaştırma testleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 45). Bu araştırmada da en sık kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden olan Bonferroni Testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların her bir alt problemle ilgili olarak yorumlarına yer verilmiştir.

#### Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Vokal Doğaçlama Becerisi Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci denencesi şöyledir: Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi, vokal doğaçlama becerisinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.

Grupların denel işlem öncesi vokal doğaçlama becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirleri ile eşit olup olmadığına bakılmıştır. Grupların öntestten aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Grupların Deney Öncesi Vokal Doğaçlama Becerisi Düzeyleri**

Gruplar		Orff (n=20)	Kodály (n=21)	Geleneksel (n=23)
Vokal Doğaçlama Ölçeği	$\bar{X}$	9,95	8,61	8,52
	S	2,96	5,52	4,39

Tablo 1’e bakıldığında Orff Schulwerk’ in uygulandığı grupta ortalamannın  $\bar{X} = 9,95$ , Kodály Yöntemi’nin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 8,61$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 8,52$  olduğu görülmektedir.



Grupların denel işlemler öncesi vokal doğaçlama becerisi düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmek amacıyla vokal doğaçlama öntest puanları kullanılarak Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Grupların Deney Öncesi Vokal Doğaçlama Becerisi Düzeyleri Varyans Çözümlemesi (One-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	26,358	2	13,179	0,67	0,516	Gruplar arası fark yoktur.
Gruplariçi	1203,642	61	19,732			
Toplam	1230,000	63				

Tablo 2’ye bakıldığında yapılan Varyans Çözümlemesi sonucu grupların deney öncesi vokal doğaçlama becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p= 0,516$ ). Buna göre grupların vokal doğaçlama becerisi bakımından başlangıçta birbirleri ile denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 3**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Vokal Doğaçlama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Orff</b>	20	9,95	2,96	20	11,60	5,09
<b>Kodály</b>	21	8,61	5,52	21	12,33	3,45
<b>Geleneksel</b>	23	8,52	4,39	23	10,60	3,93

Tablo 3' e bakıldığında deney sonrası vokal doğaçlama düzeyleri Orff-Schulwerk' in uygulandığı grupta  $\bar{X} = 11,60$ , Kodály Yöntemi'nin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 12,33$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 10,60$  olduğu görülmektedir. Buna göre grupların vokal doğaçlama becerisi düzeyleri deney öncesinden deney sonrasında artış göstermiştir.

Gruplarda deney sonrasında gözlenen değişimin deney öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve uygulanan öğrenme yöntemlerinin gruplar arası anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını anlamak amacı ile "Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Çözümlemesi" yapılmıştır. Yapılan Varyans Çözümlemesi Tablo 4' de yer almaktadır.

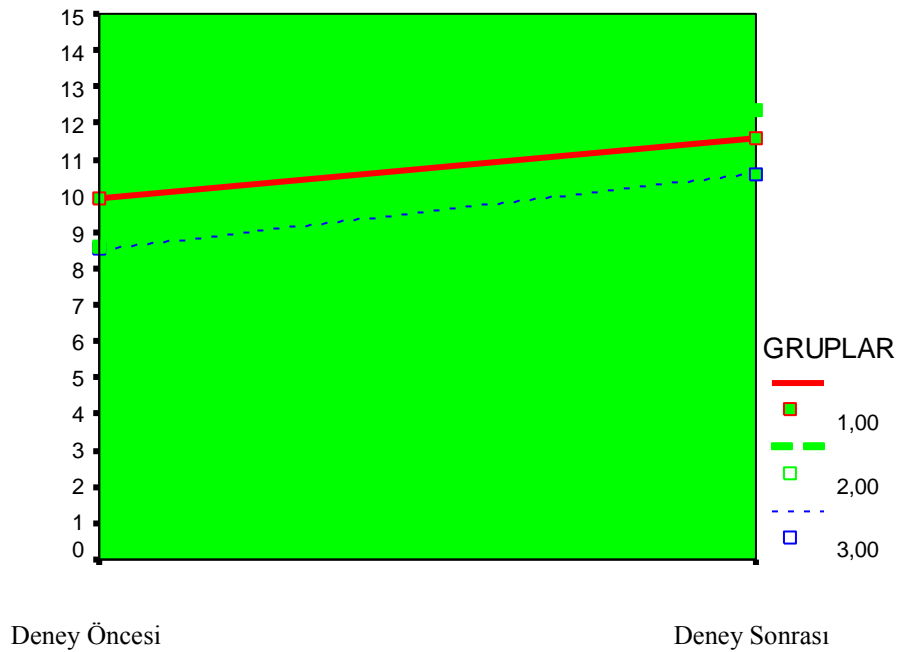
**Tablo 4**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Vokal Doğaçlama Puanlarının**  
**Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>	1478,993	64			
Grup(Birey/Grup)	34,737	2	17,360	0,73	0,484
Hata	1444,256	61	23,676		
<b>Gruplarıçi</b>	1053,739	64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	196,747	1	196,747	14,42	0,000*
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>24,661</b>	<b>2</b>	<b>12,331</b>	<b>0,90</b>	<b>0,410</b>
Hata	832,331	61	13,645		
Toplam	2532,732	128			

\* p < 0,01

Tablo 4'e göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır (  $F=0,73$ ,  $p=0,484$ ). Fakat ölçümler (öntest ve sontest) arasındaki farklar anlamlı düzeyde bulunmuştur ( $F=14,42$ ,  $p<0,01$ ). Grup-Ölçüm ortak etkileşiminde de farkların anlamlı olmadığı gözlenmiştir ( $F=0,90$ ,  $p=0,410$ ). Grupların vokal doğaçlama gelişimleri şekil 1'de gösterilmiştir.

**Şekil 1**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Vokal Doğaçlama Becerisi Gelişimleri**



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 1'e bakıldığında deney öncesinden sonrasına tüm gruplarda bir artış görülmektedir. Bu artış gruplar arasında bir farklılık yaratmamıştır. Fakat en yüksek artışın yeşil renk ile gösterilen Kodály Yöntemi ile ders işlenen grup olduğu dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak grup-ölçüm ortak etkileşiminin anlamlı çıkmaması nedeniyle öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın derslerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenememektedir. Buna göre araştırmanın "Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi, vokal doğaçlama becerisinin gelişiminde geleneksel

müzik öğretimine göre daha etkilidir” şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilememiştir.

### **Orff Schulwerk, Kodály Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın ikinci denencesi şöyledir: Orff Schulwerk ve Kodály Yöntemi, öğrencilerin müziksel işitme becerilerinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.

Grupların denel işlemler öncesi müziksel işitme becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirleriyle eşit olup olmadığına bakılmıştır. Grupların öntestten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**  
**Grupların Deney Öncesi Müziksel İşitme Becerisi Düzeyleri**

Gruplar		Orff (n=20)	Kodály (n=21)	Geleneksel (n=23)
Müziksel	$\bar{X}$	12,40	12,95	10,91
İşitme Testi	S	3,92	2,90	4,95

Tablo 5’e bakıldığında öğrencilerin deney öncesi müziksel işitme düzeyleri Orff-Schulwerk’in uygulandığı grupta ortalama  $\bar{X} = 12,40$ , Kodály Yöntemi’nin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 12,95$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta ise  $\bar{X} = 10,91$  olduğu görülmektedir.

Grupların denel işlemler öncesi müziksel işitme becerisi düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını

anlamak amacıyla müziksel işitme öntest puanları kullanılarak Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Grupların Deney Öncesi Müziksel İşitme Becerisi Düzeyleri Varyans Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	49,281	2	24,640	1,50	0,231	Gruplar arası fark yoktur
Gruplarıçi	1001,578	159	16,419			
Toplam	1050,859	161				

Tablo 6’ ya bakıldığında yapılan Varyans Çözümlemesi sonucu grupların deney öncesi müziksel işitme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre grupların müziksel işitme becerisi bakımından başlangıçta birbirleri ile denk olduğu söylenebilir (  $F= 1,50$ ,  $p= 0,231$ ).

**Tablo 7**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Orff</b>	20	12,40	3,92	20	23,05	4,03
<b>Kodály</b>	21	12,95	2,90	21	18,95	4,20
<b>Geleneksel</b>	23	10,91	4,95	23	14,86	4,18

Tablo 7’ ye bakıldığında öğrencilerin deney sonrası müziksel işitme düzeyleri Orff-Schulwerk’ in uygulandığı grupta ortalamanın  $\bar{X} = 23,05$ , Kodály Yöntemi’nin

uygulandığı grupta  $\bar{X} = 18,95$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta ise  $\bar{X} = 14,86$  olarak yükseldiği görülmektedir. Buna göre grupların müziksel işitme becerisi düzeyleri deney öncesinden deney sonrasına artış göstermiştir.

Gruplarda deney sonrasında gözlenen değişimin deney öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve uygulanan öğrenme yöntemlerinin gruplar arası anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını anlamak amacı ile Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan Varyans Çözümlemesi Tablo 8’ de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Puanlarının**  
**Varyans Çözümlemesi (Two Way Anova)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Deneklerarası</b>	1462,875	64			
Grup(Birey/Grup)	518,539	2	259,269	16,748	0,000*
Hata	944,336	61	15,481		
<b>Denekleriçi</b>	2856,205	64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	1504,737	1	1504,737	83,161	0,000*
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>247,715</b>	<b>2</b>	<b>123,858</b>	<b>6,845</b>	<b>0,000*</b>
Hata	1103,753	61	18,094		
Toplam	4319,080	128			

\*P< 0,01

Tablo 8’e göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (F= 16,748, p< 0,01). Ölçümler (öntest ve sontest) arasında (F= 83.16, p< 0,01) ve grup-ölçüm ortak etkileşiminde de (F= 6,845, p< 0,01) farkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacı ile Bonferroni Testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni Testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

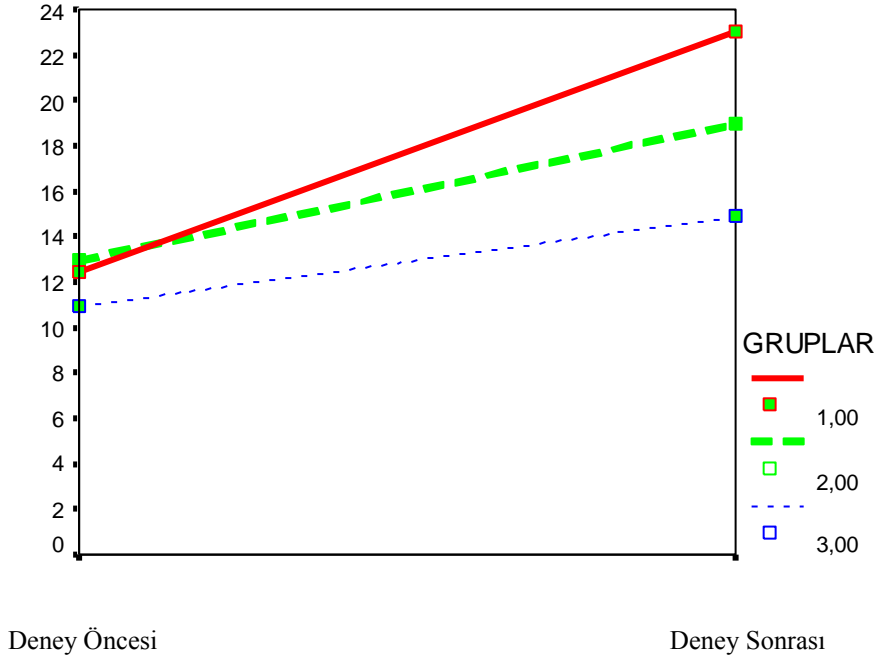
**Tablo 9**  
**Grupların Müziksel İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları**

Gruplar	Orff	Kodály	Geleneksel
Orff			Fark önemli* (p<0,01)
Kodály			FarkÖnemli* (p=0,002)
Geleneksel			

\*P < 0,01

Tablo 9' a göre Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin uygulandığı gruplarla geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grup arasında müziksel işitme becerisinin gelişimi yönünden anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası müziksel işitme gelişimleri Şekil 2'de görülmektedir.

**Şekil 2**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Becerisi Gelişimleri**



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 2'ye baktığımızda tüm gruplarda deney öncesinden sonrasına bir artış olduğu ve bu artışın gruplar arasında bir farklılık yarattığı görülmektedir. En düşük

artışın geleneksel grupta olduğu en yüksek artışın da Orff grubunda olduğu dikkati çekmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin, müziksel işitme becerisini geliştirmede geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Buna göre araştırmanın “Orff Schulwerk ve Kodály Yöntemi, müziksel işitme becerisinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir ” şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt elde edilmiştir.

**Tablo 10**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Müziksel İşitme Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Gruplar		Orff		Kodály		Geleneksel	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Ses Yüksekliği	Öntest	2,35	1,18	2,00	0,94	1,91	1,59
	Sontest	5,10	1,37	3,04	1,07	3,43	1,50
Melodik	Öntest	3,10	2,12	4,09	1,57	3,21	1,88
	Sontest	6,75	2,93	5,38	2,03	3,93	1,61
Ritimsel	Öntest	4,50	2,13	4,33	1,65	3,73	2,15
	Sontest	8,10	2,19	7,38	1,85	5,73	1,81
Tınsal	Öntest	2,45	0,94	2,52	0,74	2,04	1,10
	Sontest	3,10	0,85	3,14	0,72	2,30	1,14

Tablo 10’ da grupların Müziksel İşitme Testinin alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları görülmektedir. Genel olarak tabloya bakıldığında grupların puanlarında öntestten sonteste bir artış olduğu görülmektedir. Düzeyler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını anlamak amacı ile grupların



testin her bir alt ölçeğinden aldıkları puanlara göre iki yönlü varyans çözümü yapılmıştır. Varyans Çözümü sonuçları Tablo 11 'de verilmiştir.

**Tablo 11**  
**Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Ses Yüksekliği” Alt Ölçeği**  
**Puanları Varyans Çözümü (Two-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>		64			
Grup(Birey/Grup)	35,159	2	17,579	9,53	0,000
Hata	112,560	61	1,845		
<b>Gruplarıçi</b>		64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	100,270	1	100,270	63,57	0,000
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>15,779</b>	<b>2</b>	<b>7,890</b>	<b>5,00</b>	<b>0,010*</b>
Hata	96,221	61	1,577		
Toplam		128			

\*  $p < 0,05$

Tablo 11'e göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ( $F= 9,53$ ,  $p < 0,01$ ). Ölçümler (öntest ve sontest) arasında ( $F= 63,567$ ,  $p < 0,001$ ) ve grup-ölçüm ortak etkileşiminde de ( $F= 5,00$ ,  $p= 0,010$ ) farkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında saptanan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacı ile Bonferroni Testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

## Grupların “Ses Yüksekliği” İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları

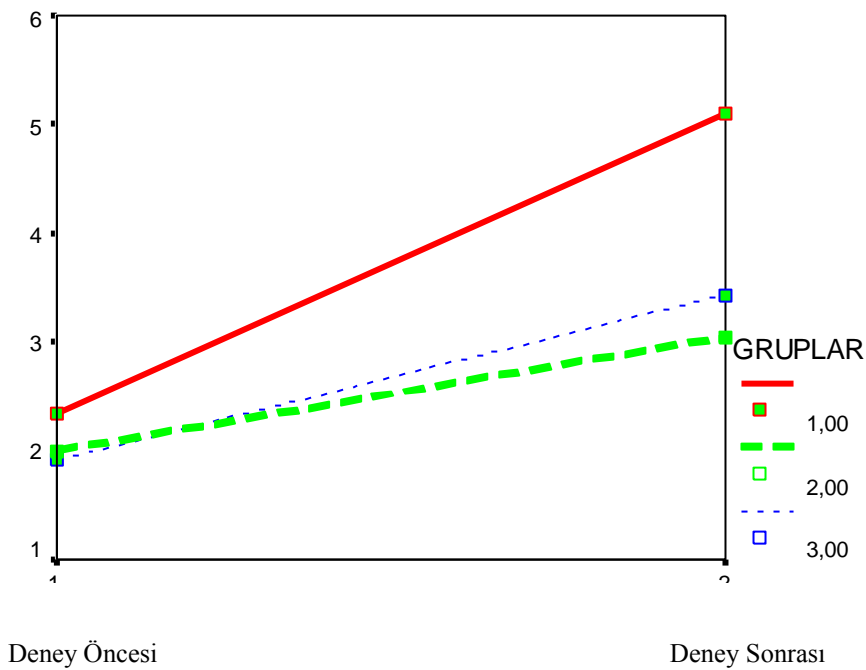
Gruplar	Orff	Kodály	Geleneksel
Orff		Fark Önemli* (p= 0,001)	Fark Önemli* (p= 0,002)
Kodály			
Geleneksel			

\*p&lt; 0, 01

Tablo 12’ ye göre Orff-Schulwerk’ in uygulandığı grup ile Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grup arasında “Ses Yüksekliği” alt ölçeğinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3

## Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Ses Yüksekliği” İşitme Becerisi Gelişimleri



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 3' e bakıldığında tüm gruplarda deney öncesinden sonrasına bir artış olduğu ve bu artışın gruplar arası farklılık yarattığı ve en yüksek artışın Orff grubunda olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda Orff-Schulwerk ile işlenen derslerin ses yüksekliğini ayırt etmede Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 13**

**Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Melodik” Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>		64			
Grup(Birey/Grup)	69,242	2	34,631	8,103	0,001*
Hata	260,633	61	4,273		
<b>Gruplarıçi</b>		64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	92,519	1	92,519	21,954	0,000*
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>66,430</b>	<b>2</b>	<b>33,215</b>	<b>7,882</b>	<b>0,001*</b>
Hata	257,070	61	4,214		
Toplam		128			

\*p < 0,01

Tablo 13'e göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (F= 8,10, p= 0,001). Ölçümler (öntest ve sontest) arasında (F= 21,95, p< 0,01) ve grup-ölçüm ortak etkileşiminde de (F=7.882, p=0,001) farkların anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında saptanan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacı ile Bonferroni Testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni Testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

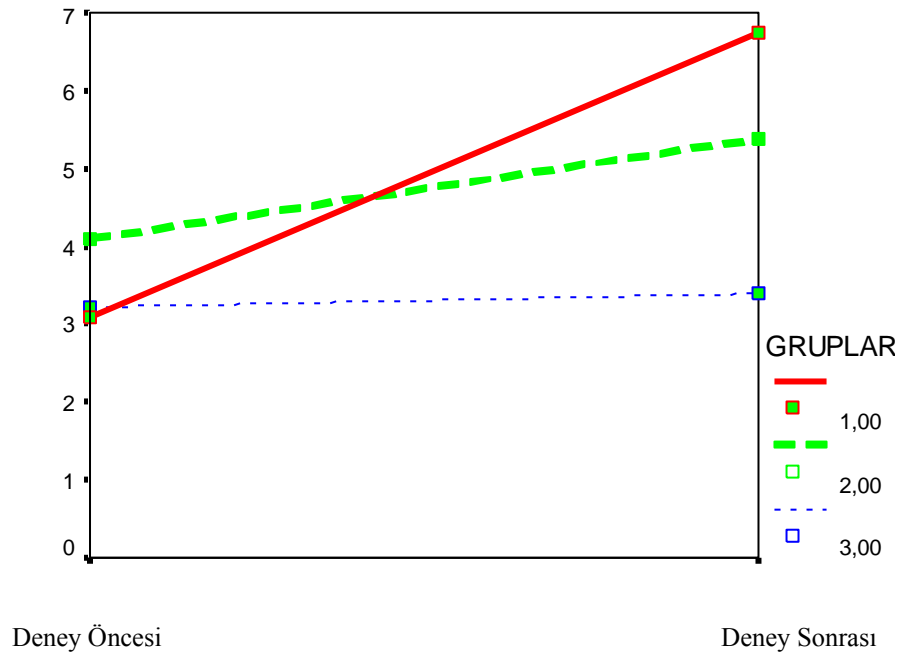
**Tablo 14**  
**Grupların “Melodik” İşitme Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları**

Gruplar	Orff	Kodály	Geleneksel
Orff			Fark Önemli* (p=0,002)
Kodály			Fark Önemli* (p= 0,006)
Geleneksel			

\*P< 0,01

Tablo 14’ e göre Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi’nin uygulandığı gruplar ile geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grup arasında melodik işitme gelişimi yönünden anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durum Şekil 4’de gösterilmiştir.

**Şekil 4**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Melodik” İşitme Becerisi Gelişimleri**



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 4'e bakıldığında tüm gruplarda deney öncesinden sonrasına bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturacak düzeydedir. Fakat mavi renk ile gösterilmiş olan geleneksel gruptaki artış neredeyse yok denecek kadar azdır. En fazla artış kırmızı renk ile gösterilmiş olan Orff grubunda gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin melodik işitme gelişiminde geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 15**

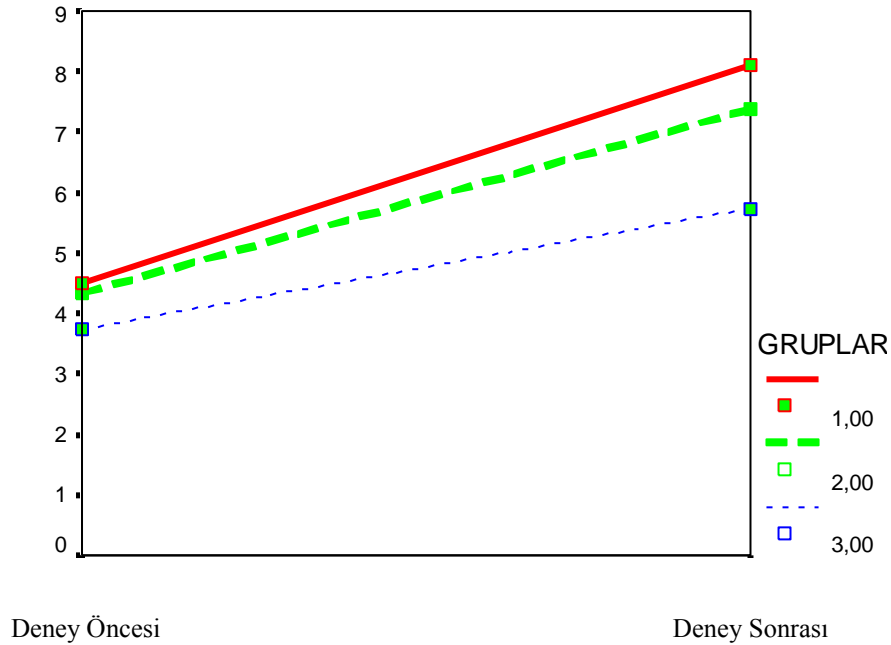
**Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi "Ritimel" Alt Ölçeği Puanları Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>		64			
Grup(Birey/Grup)	56,463	2	28,231	7,35	0,001*
Hata	234,412	61	3,843		
<b>Gruplarriçi</b>		64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	264,999	1	264,999	66,56	0,000*
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>14,343</b>	<b>2</b>	<b>7,171</b>	<b>1,80</b>	<b>0,174</b>
Hata	242,876	61	3,982		
Toplam		128			

\*p < 0,01

Tablo 15'e göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (F= 7,35, p= 0,001). Ölçümler (öntest ve sontest) arasında da (F= 66,56, p< 0,01) farkın anlamlı düzeyde olduğu gözlenmiş fakat grup-ölçüm ortak etkileşiminde (F=1,80, p= 0,174) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Grupların ritimsel işitme gelişimleri Şekil 5' de görülmektedir.

**Şekil 5**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Ritimsel” İşitme Becerisi**  
**Gelişimleri**



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 5'e bakıldığında tüm gruplarda gözlenen deney sonrası ritimsel işitme artış miktarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin ritimsel işitme gelişimini geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha çok artırdığı saptanmıştır. Bu artış gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmıştır fakat grup-ölçüm ortak etkileşiminin anlamlı çıkmaması nedeniyle gruplararası gözlenen farklılığın derslerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenememektedir.

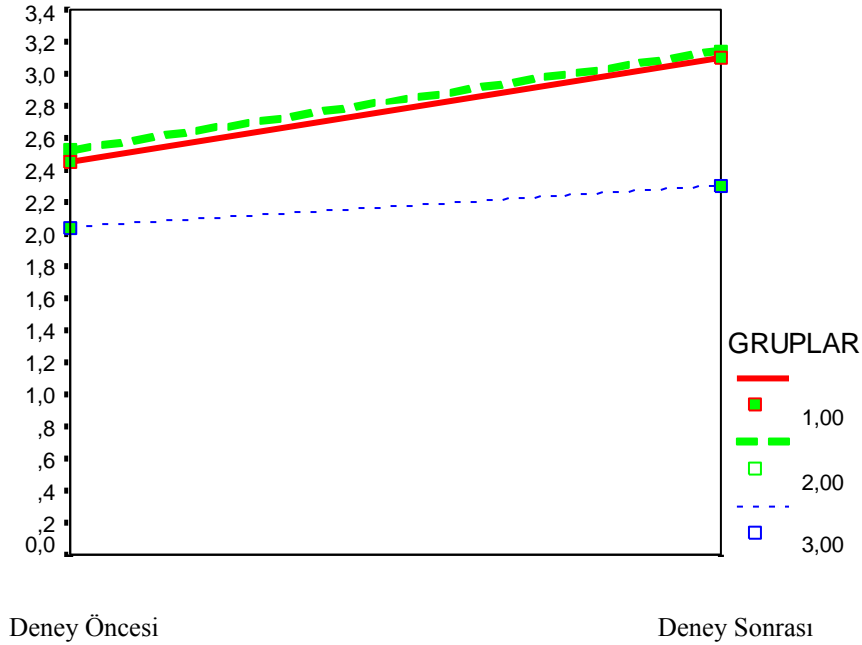
**Tablo 16**  
**Grupların Deney Sonrası Müziksel İşitme Testi “Tınsal” Alt Ölçeği Puanları**  
**Varyans Çözümlemesi (Two-Way ANOVA)**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>		64			
Grup(Birey/Grup)	11,852	2	5,901	7,00	0,002*
Hata	51,417	61	0,843		
<b>Gruplarıçi</b>		64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	8,294	1	8,294	8,88	0,004*
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>1,031</b>	<b>2</b>	<b>0,516</b>	<b>0,55</b>	<b>0,579</b>
Hata	56,969	61	0,934		
Toplam		128			

\*  $p < 0,01$

Tablo 16' ya göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ( $F= 7,00$ ,  $p= 0,002$ ). Ölçümler (öntest ve sontest) arasında da ( $F= 8,88$ ,  $p= 0,004$ ) farkın anlamlı düzeyde olduğu gözlenmiş fakat grup-ölçüm ortak etkileşiminde ( $F=0,55$ ,  $p=0,579$ ) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Grupların tınsal işitme gelişimleri Şekil 6'da verilmiştir.

**Şekil 6**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası “Tınsal” İşitme Becerisi Gelişimleri**



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 6' ya bakıldığında tüm gruplarda gözlenen deney sonrası tınsal işitme artış miktarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin tınsal işitme gelişimini geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha çok artırdığı saptanmıştır. Bu artış, gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmıştır fakat grup-ölçüm ortak etkileşiminin anlamlı çıkmaması nedeniyle gruplar arasında gözlenen öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın derslerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenememektedir.



### **Orff- Schulwerk, Kodály Yöntemi ve Geleneksel Müzik Öğretiminin Şarkı Söyleme Becerisi Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın üçüncü denencesi şöyledir: Kodály Yöntemi, şarkı söyleme becerisinin gelişiminde Orff-Schulwerk ve geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir.

Grupların denel işlemler öncesi şarkı söyleme becerilerinin hangi düzeyde olduğuna ve birbirleriyle eşit olup olmadığına bakılmıştır. Grupların öntestten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17’ de verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Grupların Deney Öncesi Şarkı Söyleme Becerisi Düzeyleri**

Gruplar		Orff	Kodály	Geleneksel
		(n=20)	(n=21)	(n=23)
Şarkı Söyleme Ölçeği	$\bar{X}$	16,60	19,19	17,08
	S	3,80	3,17	3,74

Tablo 17’ ye bakıldığında Orff Schulwerk’in uygulandığı grupta ortalamanın  $\bar{X} = 16,60$ , Kodály Yöntemi’nin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 19,19$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta ise  $\bar{X} = 17,08$  olduğu görülmektedir.

Grupların denel işlemler öncesi şarkı söyleme becerisi düzeylerini birbirleriyle karşılaştırmak ve düzeyler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla şarkı söyleme öntest puanları kullanılarak Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

**Tablo 18**  
**Grupların Deney Öncesi Şarkı Söyleme Becerisi Düzeyleri Varyans**  
**Çözümlemesi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	79,136	2	39,568	3,08	0,053	Gruplararası fark yoktur
Gruplariçi	783,864	61	12,850			
Toplam	863,000	63				

Tablo 18' e bakıldığında yapılan Varyans Çözümlemesi sonucu grupların deney öncesi şarkı söyleme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $F= 3,08$ ,  $p= 0,053$  ). Buna göre grupların müziksel işitme becerisi bakımından başlangıçta birbirleri ile denk olduğu söylenebilir.

**Tablo 19**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Şarkı Söyleme Puanlarının Ortalama**  
**ve Standart Sapma Değerleri**

Gruplar	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
<b>Orff</b>	20	16,60	3,80	20	16,95	4,40
<b>Kodály</b>	21	19,19	3,17	21	20,95	4,96
<b>Geleneksel</b>	23	17,08	3,74	23	17,52	3,38

Tablo 19' a bakıldığında öğrencilerin deney sonrası şarkı söyleme düzeyleri Orff-Schulwerk' in uygulandığı grupta ortalamanın  $\bar{X} = 16,95$ , Kodály Yöntemi'nin uygulandığı grupta  $\bar{X} = 20,95$ , geleneksel müzik öğretiminin uygulandığı grupta ise  $\bar{X}=17,52$  olarak yükseldiği görülmektedir. Buna göre grupların müziksel işitme becerisi düzeyleri deney öncesinden deney sonrasında artış göstermiştir.

Gruplarda deney sonrasında gözlenen değişimin deney öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve uygulanan öğrenme yöntemlerinin gruplar arası anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını anlamak amacı ile Tekrarlı Ölçümler için İki Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan Varyans Çözümlemesi Tablo 20’ de yer almaktadır.

**Tablo 20**  
**Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Şarkı Söyleme Puanlarının Varyans Çözümlemesi (Two Way Anova)**

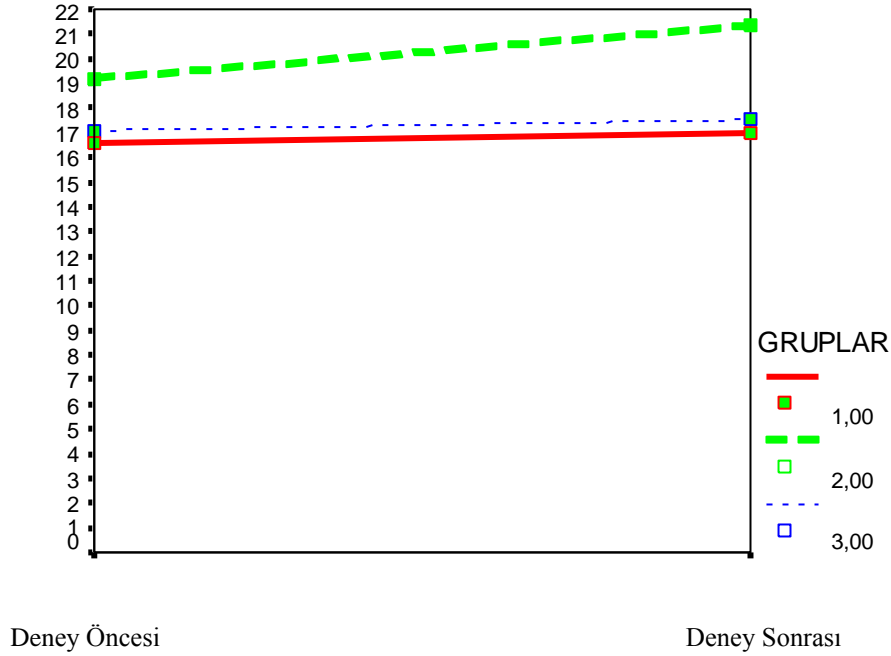
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplararası</b>	1397,719	64			
Grup(Birey/Grup)	262,219	2	131,109	7,04	0,002*
Hata	1135,500	61	18,615		
<b>Gruplarıçi</b>	798,202	64			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	22,983	1	22,983	1,84	0,180
<b>Grup* Ölçüm</b>	<b>13,213</b>	<b>2</b>	<b>6,606</b>	<b>0,53</b>	<b>0,592</b>
Hata	762,006	61	12,492		
Toplam		127			

\*  $p < 0,01$

Tablo 20’ ye göre gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (  $F= 7,04$ ,  $p= 0,002$ ). Fakat ölçümler (öntest ve sontest) arasında ( $F= 1,84$ ,  $p= 0,180$ ) ve grup-ölçüm ortak etkileşiminde ( $F=0,53$ ,  $p=0,592$ ) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Grupların şarkı söyleme becerileri gelişimleri Şekil 7’de görülmektedir.

Şekil 7

## Grupların Deney Öncesi ve Sonrası Şarkı Söyleme Becerisi Gelişimleri



(1.grup: Orff, 2. grup: Kodály, 3. grup: Geleneksel)

Şekil 6' ya bakıldığında tüm gruplarda deney öncesinden sonrasına aynı yönde bir artış olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin şarkı söyleme becerisini Orff-Schulwerk ve geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha çok artırdığı saptanmıştır. Bu artış, gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmıştır fakat grup-ölçüm ortak etkileşiminin anlamlı çıkmaması nedeniyle gruplar arasında gözlenen öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın derslerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenememektedir. Buna göre araştırmanın “Kodály Yöntemi, şarkı söyleme becerisinin gelişiminde Orff-Schulwerk ve geleneksel müzik öğretimine göre daha etkilidir ” şeklinde ifade edilen denencesini destekleyici kanıt bulunamamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde yer alan bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu araştırma, Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin geleneksel yönetime göre vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerilerinin gelişimleri üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya konması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilgili bulgular incelendiğinde elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama becerisi üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermemektedir.

2. Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin müziksel işitme becerisi gelişimi üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermektedir. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Müziksel İşitme Testi'nin alt ölçeklerinden elde edilen bulgulara bakıldığında “Ses yüksekliği” alt ölçeğinde Orff-Schulwerk ile işlenen derslerin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu, “melodik” alt ölçeğinde Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile işlenen derslerin geleneksel müzik öğretimi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. “Ritimsel” ve “Tınısal” alt ölçeklerinde ise anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

3. Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

## Tartışma

1. Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama becerisi üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat ön ölçüm ve son ölçümlere bakıldığında her üç grupta da denel işlemler sonrasında gelişim olduğu gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark görülmemesinin nedeni olarak bir dönemden az sürede gerçekleşen denel işlemlerin, doğaçlama becerisini geliştirmede yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önce hiç müzik dersi görmemiş olan örneklem grubunun müziğin elemanlarını (ses, ritim, melodi gibi) kullanarak doğaçlama yapabilmeleri için öncelikle müziğin elemanlarını öğrenmeleri ve daha sonra doğaçlama üzerine alıştırmalar yapmaları gereken bir süreçten geçmeleri gerekmektedir. Araştırmada denel işlemler için ayrılan sürenin bu süreç için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin deney sonrası vokal doğaçlama gözlem formundan aldıkları puan ortalamalarındaki artışa bakıldığında Orff grubunda  $\bar{X} = 1,65$ , Kodály grubunda  $\bar{X} = 3,72$ , geleneksel grupta  $\bar{X} = 2,08$  puanlık bir artış gözlenmiştir. En fazla yaratıcı aktivitelerin Orff grubunda gerçekleştirilmesine rağmen en yüksek artış Kodály grubunda gözlenmiştir. Kodály grubunda derslerde hiç çalgı kullanılmaması, aktivitelerin neredeyse tamamının vokal çalışmalarla uygulanması, çocukların seslerini daha çekinmeden kullanmalarına, seslerini kullanırken kendilerini rahat hissetmelerine neden olmuş olabilir. Bilindiği gibi doğaçlama yapmak için cesaret ve başkasının ne düşündüğünü umursamamak önemlidir. Bu da Kodály grubundaki öğrencilerin vokal doğaçlama gözlem ölçeği sorusuna daha esnek yanıt vermelerini sağlamış olabilir.

Kodály Yönteminde yaratıcı aktiviteler bulunmakta fakat Orff-Schulwerk'deki gibi başlangıçta değil, öğrencilerin müziğin elemanlarını öğrenmelerinin ardından gelmektedir. Kodály Yönteminde müziğin elemanlarının öğrenilmesinin bir sırası vardır. Bunlardan biri iyice sindirilmeden bir diğerine geçilmemektedir. Oysa Orff-Schulwerk, yaratma üzerine kurulmuştur ve derste o

anki atmosfere göre değişebilen yaratıcı etkinlikler vardır. Denel işlemler için ayrılan sürenin daha uzun olması durumunda son ölçümlerde Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin vokal doğaçlamayı geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı olarak geliştireceği düşünölmektedir.

2. Deney1, deney 2 ve Kontrol grubunun müziksel işitme ön ölçüm ve son ölçümlerinden aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalamaları arasındaki farklara baktığımızda Orff grubunda  $\bar{X} = 10,65$ , Kodály grubunda  $\bar{X} = 6,00$  ve geleneksel grupta  $\bar{X} = 2,04$ 'lük bir artış olduğu görölmektedir.

Orff-Sculwerk ile işlenen derslerin, hareket, dans ve oyun çerçevesinde organize edilmesi, öğrenilen konuların kavramsal olarak değil çocukların hareket ederek, dans ederek, şarkı ve tekerleme söyleyerek, çalgı çalarak hissetmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Özmenteş (2005)'in araştırmasında da bedensel hareket içerikli müzik eğitiminin müziksel işitme becerisini geliştirmede geleneksel müzik öğretimine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Fleming (1976), yaratıcı ritmik dansın çocukların zaman, mekan, büyüklük, küçüklük gibi kavramları öğrenmelerinde en temel araç olduğunu, ayrıca bedensel hareket yolu ile çocukların genel olarak gördükleri, duydukları ve hissettikleri şeylerde daha duyarlı olduklarını söylemiştir (Kim, 1998: 25).

Araştırmada Kodály Yönteminin müziksel işitime becerisi gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkili olduğu bulgusunu destekleyen Beatty (1989)'nin araştırmasında da Kodály Yönteminin anaokulu öğrencilerinin sesleri ayırt etmede geleneksel müzik öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Müziksel İşitme Testi alt ölçekleri açısından bakıldığında “ses yüksekliği” alt ölçeğinde Orff- Schulwerk'in uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ses yüksekliğine dayalı çalışmalar diğer gruplarda da yapılmıştır. Özellikle en fazla Kodály grubunda tiz ve pes sesler üzerine çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar zaman zaman oyunlaştırılarak verilmiştir. Buna rağmen en az artış Kodály grubunda gözlenmiştir. Kodály grubunda çalışmalar hep öğretmenin sesi ile yapılmıştır. Orff

grubunda ise metalofon, öğretmenin ve çocukların sesleri, ses çubukları gibi farklı ses tınları ile yapılmıştır. Testin uygulanması sırasında ses yüksekliği soruları bir çalgı (piano) ile duyurulmuştur. Kodály Grubunun ses yüksekliğini ayırt etmede gelişme göstermemesinin nedeni olarak derslerde farklı çalgı tınları ile alıştırmaya yapılmaması düşünülebilir.

“Melodik” alt ölçeğine bakıldığında Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu bulgu müziksel işitme testinin bütünü ile ilgili bulgu ile paralellik göstermektedir.

“Ritimsel” alt ölçeğinde Orff-Schulwerk ve Kodály grubu ile geleneksel grup arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir fakat ön ve son ölçümler arasındaki farklara baktığımızda Orff grubunda  $\bar{X} = 3,60$ , Kodály grubunda  $\bar{X} = 3,05$ , geleneksel grupta  $\bar{X} = 2,00$  puanlık artış olduğu görülmektedir. Gruplardaki artış miktarlarının benzer yapıda olması nedeniyle uygulanan derslerin grupların ritimsel işitmeleri üzerinde anlamlı etkileri olduğu söylenemez. Yine de en fazla artışın Orff grubunda olması dikkati çekmektedir. Bu da derslerdeki hareket aktivitelerinden kaynaklanmış olabilir. Weikart (1989), ritmik uyarılara uygun ritmik yanıtlar verilen hareket aktivitelerinde bulunmanın, ritmik becerileri geliştirdiğini savunmaktadır (Zachopoulou ve diğer., 2003: 51).

“Tınısal” alt ölçeğinde de yine Orff-Schulwerk ve Kodály grubu ile geleneksel grup arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Gruplardaki deney sonrası ortalamalardaki artışlara bakıldığında Orff grubunda  $\bar{X} = 0,65$ , Kodály grubunda  $\bar{X} = 0,62$ , geleneksel grupta  $\bar{X} = 0,26$  puanlık artış olduğu görülmektedir. Gruplardaki artış miktarlarının benzer yapıda olması nedeniyle uygulanan derslerin grupların tınısal işitmeleri üzerinde anlamlı etkileri olduğu söylenemez.

Müziksel işitme alt ölçeklerine genel olarak bakıldığında Orff-Schulwerk ve Kodály yöntemi ile ders işlenen grupların ortalamalarının geleneksel müzik öğretimi ile ders işlenen grubun ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu da, testin alt ölçeklerinin testin bütünü ile paralellik oluşturduğunu göstermektedir.



3. Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat gruplar arası fark, anlamlı bulunmuştur. Yapılan Bonferroni testi sonucunda gruplar arasında şarkı söyleme gelişimi yönünden Kodály Yöntemi'nin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Grupların şarkı söyleme gözlem formu ön ölçüm ve son ölçümlerden aldıkları puanlara bakıldığında da en fazla artışın Kodály grubunda olduğu, Orff grubu ve geleneksel grupta ise yok denecek kadar az artış olduğu gözlenmektedir.

Kodály grubunun deney sonrası şarkı söylemede en yüksek ortalamaya sahip olmasının nedenlerinden biri olarak derslerde Curwin'in el işaretlerinin kullanılması düşünülmektedir. Bu bulguyu Apfelstadt, (1986), Cousins ve Persellin (1999) Murphy ve Persellin (1993); Persellin (1993, 1994) Youngson ve Persellin (2001)'in araştırmaları desteklemektedir. Bir diğer neden olarak ise Kodály Yöntemi ile işlenen derslerde şarkılar ve seslerin yalnızca öğretmenin sesi ile örneklenmesi ve çalgı kullanılmaması olarak düşünülmektedir. Bu düşünceyi Hermanson (1972)'in araştırması desteklemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Hermanson (1972), insan sesi ile örnekleme çalgı ile örnekleme göre ve kadın sesinin erkek sesine göre çocukların ses gelişimleri üzerinde daha olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Orff- Schulwerk'in uygulandığı grupta şarkı söyleme becerisi açısından anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulguyu Muse (1994)'ün araştırması desteklemektedir. Araştırma sonucunda deney (Orff) ve kontrol (geleneksel) grupları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Genel olarak tüm ölçeklere bakıldığında geleneksel grupta da artış gözlenmiştir. Bu durum araştırmanın uygulandığı okulun düşük sosyo-ekonomik düzeyde olması ve burada okuyan öğrencilerin öğrenmeye ve öğretmene karşı motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce müzik dersi görmemiş olmalarının da bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

## Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak program geliştiriciler, öğretmen yetiştiren kurumlar, müzik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri ve bu alanda çalışan araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1. Bu araştırmada Orff-Schulwerk, Kodály Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkilerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin doğaçlama becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile deney aşamasının daha uzun süreli olduğu araştırmalar yapılmalıdır.

2. Bu araştırmada Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin müziksel işitme becerisinin gelişiminde geleneksel müzik öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak müzik derslerinde müziksel işitme becerisini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin Orff-Schulwerk ya da Kodály Yönteminden yararlanması önerilebilir.

3. Müzik derslerinin okulöncesi eğitimden itibaren Orff- Schulwerk, Kodály ve benzer çağdaş müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarını içermelidir.

4. Eğitim Fakültelerinin okul öncesi, müzik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarından bir kısmının yurt dışında bulunan Orff Enstitüsü ve Kodály Enstitülerinde eğitim görmeleri sağlanmalıdır.

5. Eğitim Fakültelerinin okul öncesi, müzik ve sınıf öğretmenliği bölümü ders programlarına bu yöntem ve yaklaşımları içeren dersler konulması ve bu derslerin uygulama ağırlıklı olmasına özen gösterilmelidir.

6. Halen çalışmakta olan okulöncesi, sınıf ve müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımlarına ilişkin alanında uzman kişiler tarafından yürütülen hizmet içi eğitim programları almaları sağlanmalıdır.

7. Müzik eğitimi alanında bilimsel araştırma yapan lisansüstü eğitim öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından Orff- Schulwerk ve Kodály Yöntemi ile ilgili daha çok deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

a. Orff-Schulwerk ve Kodály Yöntemi'nin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile farklı yaş grupları üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

b. Orff- Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin;

- Çalgı çalma,
- Nota okuma,
- Müzik bilgilerinin öğrenilmesi,
- Çalgısal doğaçlama,
- Bedensel hareket doğaçlaması,
- Motivasyon,
- Tutumlar,
- Özgüven,
- Sosyal İletişim Becerileri,
- Akademik Başarı gibi farklı değişkenler üzerinde etkileri araştırılmalıdır

8. Müzik eğitimi alanında çalışmalar yapan akademisyenler ile müzik öğretmenlerinin bir araya gelip, karşılıklı bilgi alışverişi yapacakları toplantılar düzenlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abramson, R. M. (1997) **Rhythm Games for Perception and Cognition**. Florida: Warner Bros. Publication.
- Açıköz, K. Ü.(1998) **Etkili Öğrenme ve Öğretme** (2. Baskı) İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıköz, K. Ü.(2003) **Aktif Öğrenme**. (5. Baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bilen, S. (1995) **İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri**, Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bilen, S.(1995) Müzik Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. **II. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara (6-8 Eylül).
- Bilen, S.; Canakay, E. U. ; Özevin, B. (2006) **The Effects of Orff Schulwerk On Music Education And Motivational Processes in Primary Education Music Lessons**. International Symposium Orff-Schulwerk (06-09 Temmuz 2006) Avusturya.
- Bilgin, M. (2005) **“Bedensel ve Devinsel Gelişim”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (ed: Binnur Yeşilyaprak), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Beasley, M. (2005) **Prepare, Present and Practice The Details of a Kodály Based Program**. İndiana: Author House.
- Büyükoztürk, Ş. (2002) **Veri Analizi El Kitabı**. (2. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Choksy, L. (1986) **Teaching Musin in Twentieth Century**, New Jersey: Prentice-Hall.
- Dikici, A. (2002) **Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi**. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Durrant, C.; Welch G. (1995) **Making Sense of Music**, London: Cassel Education.
- Hanson, M.K. (2001) **An Investigation of the Effects of Sequenced Kodály Literacy-Based Music Instruction on the Spatial Reasoning Skills of Kindergarten Students**, Yayınlanmış Master Tezi, St. Thomas Üniversitesi.
- Jungmair, U. E. (2001) “Orff Öğretisinde Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Müzik ve Yaratıcılık”, **Atölye Çalışması** (30 Nisan-1 Mayıs).
- Jungmair, U. E. (2002) “Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Temel Müzik ve Dans Pedagojisi” **Orff Info**, İstanbul: Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Karasar, N. (2002) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocabaş A.(2006) **İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Küçükkaragöz, H. (2005) “**Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi**”, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (ed: Binnur Yeşilyaprak), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Morgül, M. (2006) **Müzik Nasıl Öğretilir**. (İkinci Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Muse, M. B.(1994) **A comparison of two methods of teaching singing to primary children an attempt to determine which of two approaches to teaching singing is more effective**, Doktora Tezi, Lousville Üniversitesi.
- Nykrin, R. (2005) “Musik Für Kinder - Orff – Schulwerk” **Info**, sayı 8, Avusturya Liseliler Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ojala Koçak (2005) “Orff Schulwerk’in Türkçe Karşılığı Nedir?” **Info**, sayı 8, Avusturya Liseliler Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Ojala Koçak, K. ; Erol, O. (2006) **Karamela Sepeti**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Özmenteş, G.(2005) **Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri**, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Raebeck,L. ;Wheeler, L.(1970) **New Approaches to Music in the Elementary School**, Brown Company Publishers, New York.
- Robinson (1996) “To Sing or Not to Singing Instrumental Class” **Music Educators Journal**, sayı 83/1 (syf.17-21).
- Şeker, S.S.(2005) **7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekin, E. (2004) **Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir.
- The New Grove Dictionary of Music and Musicians (1980) **Zoltan Kodály**. Cilt 10, Londra: Macmillan Publishers limited.
- Uçal, E. (2003) **Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uçan, A. (1997) **Müzik Eğitimi** (İkinci Baskı) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uzman, E. (2003) **Okul Öncesi Eğitim kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Warner, B. (1991) **Orff-Schulwerk Applications for Classroom**, Prentice Hall Yayınları, U.S.A.

Webster, P. R. (1990) "Creativity as Creative Thinking", **Music Educators Journal**, sayı 76/9 (syf 22-29).

Yıldırım, K. (1995) **Kodály Yöntemi ile Müzik Eğitimi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

### İNTERNET KAYNAKÇASI

Auh, M. S. (1995) **Prediction of Musical Creativity in Composition Among Selected Variables for Upper Elementary Students**. Doktora Tezi, Case Western Reserve Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (25 Nisan 2006)

Azzara C. (1999) An Aural Approach to Improvisation. **Music Educators Journal**. Sayı: 86, No:3, Syf: 21 <http://NJ8BS2KT8Z.search.serialssolutions.com> (2 Haziran 2006)

Azzara, C. (1993) Audiation Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. **Journal of Research in Music Education**. Sayı: 41, No:4, 328-342. <http://www.umi.com/dissertations/gateway>( 25 Nisan 2006)

Berger, L. M. (1999). **The Effects of Dalcroze Eurhythmics Instruction on Selected Music Competencies of Third and Fifth Grade General Music Students**. Doktora Tezi, Minnesota Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (5 haziran 2005)

Brophy, T. S.(1998) **The Melodic Improvisation of Children Ages Six Through Twelve: A Developmental Perspective**, Doktora Tezi, Kentucky Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (25 Eylül 2005)

Brophy, T. S. (2005) A Longitudinal Study of Selected Characteristics of Children's Melodic Improvisations. **Journal of Research in Music Education**. Summer 2005; 53, 2; syf. 120. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 25 Nisan 2006).

- Cousins, S.; Persellin, D.(1998) The Effect of Curwen Hand Signs on Vocal Accuracy of Young Children. **Texas Music Education Research**.syf. 79-84. [www.tmea.org/080\\_College/Research](http://www.tmea.org/080_College/Research) ( 17 Mart 2006)
- Çuhadar, C.H. (2006) **Müziksel Zeka**, Ulusal müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <http://www.muzikegitimcileri.net>
- Fridley, M. D. (1993) **A Comparison of The Effects of Two Learning Sequences on the Acquisition of The Music Reading Skills Fort The Guitar: Traditional Versus Kodály- Based**.Doktora tezi, Pacific Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (15 Mart 2006)
- Frederickson, K. B. (1992) **The Relationship of Spatial Ability and Encoding Ability to Kodály Hand Signs and Singing Performance**, Doktora Tezi, Arizona State Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (20 Nisan 2006)
- Guerrini S.C.(2004)**The Relationship of Vocal Accuracy, Gender, and Music Aptitude among Elementary Students**, Visions of Research in Music Education, Sayı 4, January 2004. [http://musicweb.rutgers.edu/vrme Jersey](http://musicweb.rutgers.edu/vrmeJersey) (14 Mart 2007)
- Guilbault, D.M. (2004) The Effect of Harmonic Accompaniment on the Tonal Achievement and Tonal Improvisations of Children in Kindergarten and First Grade. **Journal of Research in Music Education**. Sayı: 52, No: 1 syf. 64-76.<http://proquest.umi.com> (4 Mayıs 2006)
- Holloway, M. S. (2001). **The Use of Colloborative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills**. Doktora Tezi. Utah Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 20 Eylül 2005)
- Hornbach, C.; Taggart, C.(2005) The Relationship between Developmental Tonal Aptitude and Singing Achievement among Kindergarten, First-, Second-, and Third-Grade Students. **Journal of Research in Music Education**. Sayı:53,



- No: 4, Syf: 322-331. <http://NJ8BS2KT8Z.search.serialssolutions.com> (20 Mayıs 2006)
- Kiehn, M. T.(2003) Development of Music Creativity among Elementary School Students, **Journal of Research in Music Education**. Sayı:51, No: 4 Syf: 278 <http://proquest.umi.com> ( 25 Nisan 2006)
- Kim, J. (1998) **The Effects of Creative Dance Instruction on Creative and Critical Thinking of Seventh Grade Female Students in Seuli Korea**, Doktora Tezi, New York University. <http://proquest.umi.com> (4 Mayıs 2006)
- Kratus, J. (2001) Effect of available tonality and pitch options on children's compositional processes and products. **Journal of Research in Music Education**. Sayı: 49, No: 4, Syf: 294. <http://proquest.umi.com> ( 4 Mayıs 2006)
- Martin, M. A.(1991) **An Examination of the Orff- Schulwerk Approach to Music Education in a Public Elementary School**. Doktora Tezi. North Carolina Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (Haziran 2007)
- McKoy, C.(1998) **The Effect of Two Instructional Approaches on Fourth Grade Students' Preferences For Indigenous Folk Music of Ghana**. Doktora tezi. North Carolina Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (4 Mayıs 2006)
- McLean, C. (1999) Elementary directed listening to music: A singing approach versus a nonsinging approach. **Journal of Research in Music Education**. Sayı: 47, No: 3; syf. 239-250. <http://proquest.umi.com> ( 4 Mayıs 2006)
- Persellin, C. (1997) Research on Music Teaching and Learning During Elementary School Years, **The International Foundation for Music Research**. <http://www.music-research.org/Publications> (10 Mayıs 2006)

- Persellin, C. (1999) The Effect of Orff-based Music Instruction on Spatial-Temporal Task Performance of Young Children, **Texas Music Education Research**, syf.79-84. <http://www.music-research.org> (10 Mayıs 2006)
- Pratt, D. (1997) Musical Development of the Young Child: Pitch, Melody, and Rhythm (Childrens' Music Web). <http://www.music4kidsonline.com>
- Rentz, E. (1992) Musicians' and Nonmusicians' Aural Perception of Orchestral Instrument Families, **Journal of Research in Music Education**, sayı 40, no.3, syf. 185-192.
- Rutkowski, J. (2003) "The Nature Of Children's Singing Voices" TMEC SW Summer Conference, Dallas. <http://music.utsa.edu/tmec> (4 Mayıs 2006)
- Squeglia, C. (1994) **The Effect of creative musical activities on general creativity, musical creativity, higher level thinking, and self concept of fifth grade students**, Doktora tezi, Massachusetts-Lowell Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 20 Mayıs 2006)
- Sumner, M.D. (1997) **A Case for Relative Solmization Within the Kodály Context and in Application in Secondary School Music Education**, Doktora Tezi, Kuzey California Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 20 Mayıs 2006)
- Szabo, M. (1999) "Early Music Experience and Musical Development", **Proquest Education Journals**, sayı 12/ 3, syf:17-19. <http://proquest.umi.com> ( 4 Mayıs 2006)
- Taylor, D. M.(2004) **Beating Time Refining Learned Repertoire for Percussion Instruments in an Orff Ensemble Setting**, Doktora Tezi, Texas Austin Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 20 Mayıs 2006)
- Townsend, D.S. ( 2005) **Predictive Ability of Music Aptitude and Improvisation Readiness on the Quality of Student Improvisations**, Master Tezi,

Michigan State Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> ( 20 Mayıs 2006)

Wege (2005) **The Effect of Tonal Pattern Instruction on the Singing Voice Development of First Grade Student, Master Tezi**, Michigan State Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (20 Şubat 2007)

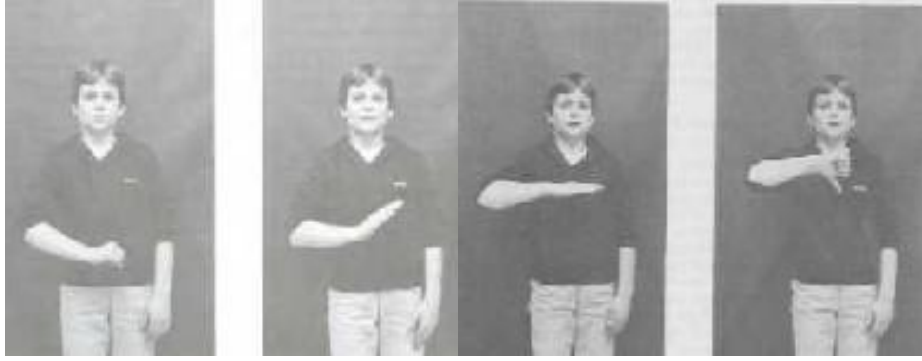
Welch, G.; Adams, P. (2001) **How is Music Learning Celebrated and Developed?** British Educational Research Association. [www.bera.ac.uk/publications](http://www.bera.ac.uk/publications) ( 6 Mayıs 2007 )

Williams, J. F. (1995) **The Philosophical Inquiry into the Educational Theories of Jaques Dalcroze and Kodály**, Doktora Tezi, Oklahoma Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (12 Şubat 2007)

Zachopoulou, E. ve diğer. (2003) Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability?. **Proquest Education Journals**, cilt: 60, no:2 Syf.50-56. <http://proquest.umi.com> ( 26 Mart 2007)

## EK -1

## KODÁLY EL İŞARETLERİNİN GÖSTERİMİ

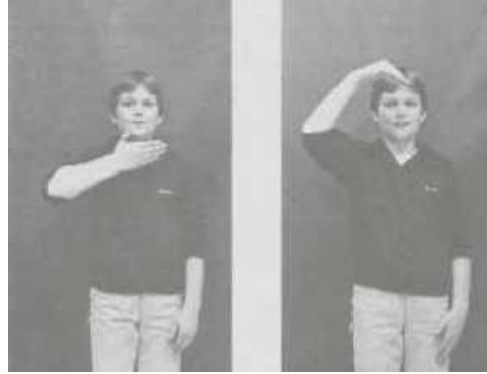


Do

Re

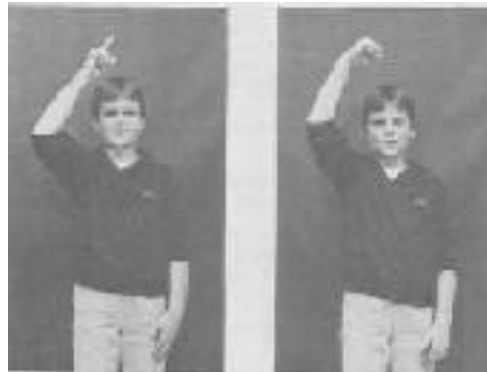
Mi

Fa



Sol

La



Ti

Do

**EK- 2**

**KANDİNSKY RESİMLERİ**





## EK- 4

## VOKAL DOĞAÇLAMA GÖZLEM FORMU PUANLAMA YÖNERGESİ

<i>Özellikler</i>	<i>Ölçütler</i>	<i>Puan Aralığı</i>
<b>Ritimsel Çeşitlilik</b>	Toplam vuruş sayısının en az yarısında farklı ritimsel kalıp kullanılması. En az 4 farklı ritmik kalıp: 4 puan 3 farklı ritmik kalıp: 3puan 2 farklı ritmik kalıp: 2 puan 1 farklı ritmik kalıp: 1 puan Hiç değiştirilmeyen ritim: 0 puan	<b>0-4</b>
<b>Ritmik Orjinallik</b>	Değerlendiriciye göre değişebilir. Gruptaki en benzersiz cevaba 4, benzer bir cevapsa 1-3 arası, sorunun tamamen aynısı ise 0 puan verilecektir.	<b>0-4</b>
<b>Melodik Çeşitlilik</b>	Melodiyi oluşturan ses sınırının geniş olması ( en çok 7, en az 3) En az 7 farklı perde: 4puan 6 farklı perde: 3puan 5 farklı perde: 2puan 4 farklı perde: 0 puan olacaktır	<b>0-4</b>
<b>Melodik Orjinallik</b>	Değerlendiriciye göre değişebilir. Gruptaki en benzersiz cevap 4, benzer bir cevapsa 1-3 arası, sorunun tamamen aynısı ise 0 puan verilecektir.	<b>0-4</b>
<b>Tonal Merkez/ Merkezler</b>	Kullandığı perdelerin bir veya birden fazla perdenin etrafında olması.(Çocuk rastgele temiz sesler çıkardığında değerlendiriciye göre değişen 0-3 arası bir puan, kendi ezgisi içerisinde bir tonal merkez hissedildiğinde 4 puan verilecektir.)	<b>0-4</b>
<b>Metrik Vuruşların Korunumu</b>	Tartım içinde kalması, kuvvetli ve zayıf zamanların düzenli hissedilmesi En az 6 vuruşa katılan: 4 puan 5 vuruş: 3 puan 4 vuruş: 2 puan 3 vuruş: 1 puan 2 vuruş ve altına: 0 puan verilecektir.	<b>0-4</b>

## EK- 5

## MÜZİKSEL İŞİTME DAVRANIŞLARI BELİRTKE TABLOSU

ALT BOYUTLAR DAVRANIŞLAR	Ses Yüksekliği	Melodik	Ritimsel	Tınısal	Toplam
1. Ritmi aynı olmak koşuluyla, çalınan üç farklı ezgi içerisinde önceden bilinen şarkının ezgisini bulma		3			
2. Farklı ritmik motiflerden oluşan seçenekler içinden bilinen ezgi ya da tekerlemenin ritmini bulma, işaretleme			3		
3. Bilinen bir çalgıyı diğer çalgı tınılarından ayırt etme				3	
4. Çalınan seslerden en tiz olanı seçenekler arasından bulma, işaretleme.	3				
5. Çalınan seslerden en pes olanı seçenekler arasından bulma, işaretleme.	3				
6. Çalınan seslerden aynı olanları fark edip seçenekler arasından bulma	3				
7. Çalınan ezginin yönünü (çıkıcı-inici) seçenekler arasından bulma, işaretleme.		3			
8. Çalınan üç farklı ezgiden temel sesle biteni seçenekler arasından bulma, işaretleme.		1			
9. Çalınan üç farklı ezgiden yarım kalmış olanı seçenekler arasından bulma, işaretleme		1			
10. Çalınan farklı nota değerlerindeki seslerden oluşan seçenekler arasından en uzun olanı bulma, işaretleme.			2		
11. Çalınan farklı nota değerlerindeki seslerden oluşan seçenekler arasında en kısa olanı bulma, işaretleme.			2		
12. Ritmik motiflerden oluşan seçenekler arasından farklı olanı bulma, işaretleme.			2		
13. Ritmik motiflerden oluşan seçenekler arasından aynı olanları bulma, işaretleme			2		
14. Çalınan bir ezginin hız değişimlerini fark etme, seçenekler arasından bulma			2		
15. İnsan seslerinden oluşan çok sesli müziği, çalgılardan oluşan çok sesli müzikten ayırt etme				1	
16. Ezgiye eşlik yapan çalgıyı diğer eşlik çalgılarından ayırt etme.				2	
17. Üç çalgı tınısından farklı olanı bulma ve işaretleme.				2	
18. Çalınan/söylenen farklı ses yüksekliğindeki sesleri doğru seslendirme.		3			
19. Çalınan/söylenen farklı ezgileri doğru seslendirme		3			
20. Verilen bir ezgiyi gürlüklerine uygun olarak söyleme		3			
21. Çalınan ritmik motifleri el çıparak doğru olarak yineleme.			3		
TOPLAM	9	17	16	8	50



**EK- 6****MÜZİKSEL İŞİTME TESTİ**

1. Dinleyeceğiniz üç sestten en ince olanı kaçınıcıdır?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü
2. Dinleyeceğiniz üç sestten en ince olanı kaçınıcıdır?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü
3. Dinleyeceğiniz üç sestten en kalın olanı kaçınıcıdır?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü
4. Dinleyeceğiniz üç sestten en kalın olanı kaçınıcıdır?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü
5. Dinleyeceğiniz üç sestten aynı olan ikisi hangileridir?  
a.)Birincisi ve ikincisi  
b.)Birincisi ve üçüncüsü  
c.)İkincisi ve üçüncüsü
6. Dinleyeceğiniz üç sestten farklı olanı aşağıdakilerden hangisidir?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü
7. Dinleyeceğiniz ezgi(melodi) hangi yöne doğru gitmektedir?  
a.)Kalın seslere doğru (aşağı)  
b.)İnce seslere doğru (yukarı)  
c.)Hiçbiri
8. Dinleyeceğiniz ezgi (melodi) hangi yöne doğru gitmektedir?  
a.)Kalın seslere doğru (aşağı)  
b.)İnce seslere doğru (yukarı)  
c.)Hiçbiri
9. Dinleyeceğiniz ezgilerden hangisi “İstiklal Marşı”nın doğru ezgisidir?  
a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

10. Dinleyeceğiniz ezgilerden hangisi “Mini Mini Bir Kuş” adlı şarkının doğru ezgisidir?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

11. Dinleyeceğiniz ezgilerden hangisinin bittiğini düşünüyorsunuz?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

12. Dinleyeceğiniz ezgilerden hangisinin yarım kaldığını düşünüyorsunuz?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

13. Dinleyeceğiniz üç sestten en uzun olanı kaçınıcıdır?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

14. Dinleyeceğiniz üç sestten en uzun olanı kaçınıcıdır?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

15. Dinleyeceğiniz üç sestten en kısa olanı kaçınıcıdır?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

16. Dinleyeceğiniz üç sestten en kısa olanı kaçınıcıdır?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

17. Dinleyeceğiniz üç ritimden hangileri aynıdır?

- a.)Birincisi ve ikincisi  
b.)Birincisi ve üçüncüsü  
c.)İkincisi ve üçüncüsü

18. Dinleyeceğiniz üç ritimden hangisi farklıdır?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

19. Dinleyeceğiniz üç ritimden hangisi “Yaşasın Okulumuz”(Daha Dün Annemizin) adlı şarkının ritmidir?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

20. Dinleyeceğiniz üç ritimden hangisi “Bak Postacı Geliyor” adlı şarkının ritmidir?

- a.)Birincisi      b.)İkincisi      c.)Üçüncüsü

21. Dinleyeceğiniz şarkının hızı nasıl değişim göstermektedir?  
a.) Hızlanıyor      b.) Yavaşlıyor      c.) Hız değişmiyor
22. Dinleyeceğiniz üç çalgı sesinden hangisi farklıdır?  
a.) Birincisi      b.) İkincisi      c.) Üçüncüsü
23. Dinleyeceğiniz üç çalgı sesinden hangisi farklıdır?  
a.) Birincisi      b.) İkincisi      c.) Üçüncüsü
24. Dinleyeceğiniz üç farklı çalgıdan hangisi piyanodur?  
a.) Birincisi      b.) İkincisi      c.) Üçüncüsü
25. Dinleyeceğiniz üç müzikten hangisinde üflemeli çalgı duyulmaktadır?  
a.) Birincisi      b.) İkincisi      c.) Üçüncüsü

**EK-7**  
**ŞARKI SÖYLEME GÖZLEM FORMU**

	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
<b>1. Duruşu doğrudur</b>			
<b>2. Bedenin esnek ve yumuşaktır</b>			
<b>3. Uygun bir hızda söyler</b>			
<b>4. Uygun gürlükte söyler</b>			
<b>5. Doğru yerde nefes alır</b>			
<b>6. Doğru nefes alır</b>			
<b>7. Grubundaki ses bütünlüğünü bozmaz</b>			
<b>8. Sözcükleri anlaşılır biçimde duyurur</b>			
<b>9. Sesleri temiz söyler</b>			
<b>10. Ritimsel hata yapmaz</b>			

**EK-8**  
**ORFF- SCHULWERK'İN UYGULANDIĞI BİR MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN**  
**GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**ÖN BİLGİLER**

- a. Okul: Vasıf Çınar İlköğretim Okulu
- b. Ders: Müzik
- c. Öğretmen: Elif TEKİN GÜRGEN
- d. Sınıf: 3A
- e. Süre: 80'
- f. Konu: Müzikte tizlik peslik farkı
- g. Hedef : Seslerin tizlik-peslik farkını farkedebilme
- h. Hedef Davranışlar:
  - İki sestem hangisinin tiz ve hangisinin pes olduğunu fark etme,
  - Birçok sesin içerisinde hangisinin en tiz ve en pes olanı bulma,
  - Birçok sesi tizden pese ya da pesten tize doğru sıralama,
  - Sıralı sesleri kullanarak ezgisel doğaçlamalar yaratma,
  - Çalınan ezginin bilinen hangi şarkıya ait olduğunu bulma,
- h. Araç ve gereçler: Ses çubukları ve bagetler

**İŞLENİŞ**

- a. Sekiz tane ses çubuğumuz olduğundan oyun, sekiz kişi ile oynanır, bu sırada diğer öğrencilerin de izleyip oyunu iyice anlamaya çalışır daha sonra onlarla da oynanır.
- b. Serbest bir şekilde ortada yürünür, öğretmenin işareti ile durulur, karşı karşıya gelinen kişiyle eş olunur, eldeki ses çubuklarına sırayla bir kez vurulur, kalın sesi çalanlar yere oturur, ince sesi çalanlar ayakta kalır.
- c. Yerde oturan herkes sınıfın diğer köşesine geçer, ayakta bir kişi kalana kadar oyuna devam eder
- d. En son ayakta kalan kişi en ince ses çubuğuna sahip demektir.
- e. İzleyici grupla oyunu tekrar oynanır

- f. Öğretmenin yardımı ile kalından inceye doğru sıraya girilir daha sonra yardım olmadan inceden kalına doğru sıraya girilir.
- g. Bir gönüllü şef seçilir, şef arkadaşlarını istediği gibi yöneterek bir ezgi ortaya çıkarmaya çalışır.

## **DEĞERLENDİRME**



- c. Tahtaya önceden öğrenilmiş olan “Bulut” adlı parçanın kartonlara yazılmış hecelerini düz bir sırada dizer ve tek ses üzerinden şarkıyı söyler. Doğru olup olmadığını öğrencilere sorar.
- d. Öğretmen şarkıyı doğru olarak söyler ve ilk hecenin ince mi yoksa kalın mı olduğunu öğrencilere sorar ve ince sesleri yukarı, kalın sesleri de aşağı yapıştırır.
- d. Öğretmen tahtadakileri bozar ve bu defa öğrenciler yapar.
- e. “Bulut” şarkısında bu iki sesin adları olduğu, ince olanın “sol”, kalın olanın da “mi” olduğu söylenir. Şarkı, notaları ile birlikte söylenir.
- f. Öğretmen öğrenilen notaları el işaretleri ile gösterir, öğrenciler de taklit etmeye çalışır.
- g. Şarkı, birlikte nota adları ve el işaretleri ile söylenir.

- h.
- |              |     |        |    |
|--------------|-----|--------|----|
|              |     | ça-kal |    |
| Öğretmen -   | Hoş |        | üç |
|              |     |        | C  |
|              |     | ça-kal |    |
| Öğrenciler - | Hoş |        | si |
|              |     |        | ze |

## DEĞERLENDİRME